

RICARDO MARINELLI MARTINS

**CONSTRUÇÃO-RECONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PARA A APRECIÇÃO
DA DANÇA: uma fenda em meio a tantas portas fechadas**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez.

CURITIBA

2002

TERMO DE APROVAÇÃO

CONSTRUÇÃO-RECONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PARA A APRECIÇÃO DA DANÇA: uma fenda em meio a tantas portas fechadas

Por:

RICARDO MARINELLI MARTINS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez
Departamento de Educação Física, UFPR

Prof. Iverson Ladewig, Phd
Departamento de Educação Física, UFPR

Curitiba, 10 de fevereiro de 2003.

*Este trabalho é dedicado a todos aqueles
e à todas aquelas que não podem prever
quando farão sua próxima refeição,
vivendo mergulhados na angústia de
sentirem-se impotentes diante da
miséria que os toma de assalto a cada
amanhecer.*

Tantos e tantas para agradecer...

Antes de mais nada, aos meus pais, Juvêncio e Romilda, que com sua força, carinho e dedicação tiveram a paciência e disposição de alimentar minhas utopias durante todo o trabalho...

Ao padrinho - Carlão - e à madrinha - Zéle - por de maneira tão sutil e carinhosa serem realmente meus segundos pais (e pela paciente revisão do texto...)

Aos queridos alunos e alunas que tive até hoje, que tão injustamente foram enganados, me ensinando muito mais que aprenderam comigo...

Ao queridíssimo professor Alex Branco Fraga, que com sua energia no mínimo descomunal me mostrou o quão bela pode ser a caminhada de um educador ...

À sempre tão atenciosa professora Cristina Medeiros, a todo momento tão disponível com seu sorriso farto e largo, incentivando e alimentando o artista que vive em mim...

Aos companheiros e companheiras de Movimento Estudantil e de tantos outros movimentos, por manterem acesa em mim a chama de poder indignar-me sem perder a alegria...

À super amiga Katita, por tantas vezes ter agüentado minhas aflições e oferecido tanto seu ombro pra eu soluçar...

À Juba, Juzinha e Déa, minhas eternas companheiras dançantes, por de maneira tão fantástica me acompanharem nas difíceis trilhas da arte de dançar...

Aos que já passaram pela minha vida, deixando um pouco de si em mim para que hoje este trabalho pudesse estar realizado...

Agradecimentos mais que especiais...

Ao meu anjo, minha querida Dé...

Tenho certeza que de alguma maneira sabes o quanto é especial em minha trajetória. Obrigado por tão lindamente abrir as portas do universo da dança diante de mim e me convidar para entrar. Tua mágica presença em minha vida é lembrada a cada festa, a cada palavra e a cada sonho trazidos por este trabalho. Que o mundo reconheça a estrela que enxergo tão claramente em seu peito, e que ainda possamos partilhar deste mundo dançante por muito tempo...

Querida amiga Carmen...

Não é a toa que sempre afirmo o quanto tem sido especial. Poucos, no ambiente universitário, têm a capacidade de doar-se tão plenamente como você tem se doado. Obrigado por aceitar sem titubear orientar meu trabalho, me assumindo em um momento tão difícil. Obrigado por me fazer perceber que nada somos sem nossos sonhos e pensamentos. Sem você este trabalho não teria a metade da profundidade e beleza.

*Se você quiser, pode até sentir o cheiro dos meninos da
rua.*

Neles você pode se ver...

Se quiser vai ver...

*Se você quiser, pode até sentir o toque daquela mão fria.
Supa pra sobreviver...*

Se quiser viver...

*Se você quiser, pode até sentir o gosto da barriga vazia.
Fome não te deixa crescer...*

Se quiser vai ter...

*Se você quiser, pode até sentir a força, beleza e alegria.
No corpo do menino que vê...*

*Se quiser vai ser...
Libertado...*

Marlos Soares

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMO	X
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A SOCIEDADE ATUAL E SUA DANÇA.....	5
1.1 A SOCIEDADE QUE TEMOS	6
1.1.1 O corpo na era neoliberal	11
1.2 O BRASIL QUE TEMOS	13
CAPÍTULO II – ARTE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORÂNEIDADE.....	17
2.1 DISCUTINDO O FORMATO EDUCACIONAL HEGEMÔNICO	19
2.1.1 Considerações sobre a concretização dos processos educacionais atuais	22
2.2 ARTE E SEUS PAPÉIS.....	28
CAPÍTULO III – APONTAMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO	31
3.1 UM OUTRO BRASIL É POSSÍVEL?	32
3.2 UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?.....	34
CAPÍTULO IV – A DANÇA COMO POSSIBILIDADE.....	36
CAPÍTULO V – ABRINDO CAMINHO: A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS.....	42
5.1 “DANÇA UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”	44
5.2 DESCREVENDO OS ESPAÇOS CRIADOS	47
5.3 APONTANDO FALHAS E AVANÇOS	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
REFERÊNCIAS IMAGÉTICAS	63
ANEXOS.....	65
ANEXO 1: Cartaz e Fotos da Mostra 1	66
ANEXO 2: Cartaz e Fotos da Mostra 2	68
ANEXO 3: Cartaz e fotos da mostra 3.....	71
ANEXO 4: Cartaz da Mostra 4	74

LISTA DE FIGURAS

FIGURA1: “DANCER”. EDGAR DEGAS	1
FIGURA 2: “CRONOS DEVORA SEUS FILHOS”. GOYA	5
FIGURA 3: [s.n.]. AUTOR DESCONHECIDO.....	5
FIGURA 4: [s.n.]. SEBASTIÃO SALGADO.....	5
FIGURA 5: [s.n.]. H. SANZ	5
FIGURA 6: “MENINO MORTO”. PORTINARI	13
FIGURA 7: “FAMÍLIA DE RETIRANTES”.....	13
FIGURA 8: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO.....	17
FIGURA 9: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO.....	17
FIGURA 10: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO.....	17
FIGURA 11: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO.....	17
FIGURA 12 [s.n.].	18
FIGURA 13: “KIDS”	18
FIGURA 14: “CHILD”	18
FIGURA 15: “ESPERANÇA” KLIMT	31
FIGURA 16: [s.n.].	31
FIGURA 17: “SUPLICANTE”. CAMILLE CLAUDEL.....	31
FIGURA 18: “O DESCANSO” VINCENT VAN GOGH	31
FIGURA 19: “PALCO”.- DEGAS	36
FIGURA 20: “FINAL DE UM ARABESCO”. DEGAS	36
FIGURA 21: [s.n.]. . IVAN SILEN	36
FIGURA 22. “MUSIC”. MATISSE	36
FIGURA 23“QUASAR CIA DE DANÇA: COREOGRAFIA PARA OUVIR”	42
FIGURA 24: "QUASAR CIA DE DANÇA: MULHERES".....	42
FIGURA 25“QUASAR CIA DE DANÇA: COREOGRAFIA PARA OUVIR”	42
FIGURA 26: "CIRCA". TESSA BARTHOLOMEUSZ.....	43
FIGURA 27: “PINA DANÇANDO NAS FLORES”. JOCHEN VIEHOF	43
FIGURA 28: “DANCE” MATISSE – TRÍPTICO (1).....	56
FIGURA 29“DANCE” MATISSE – TRÍPTICO (2).....	56
FIGURA 30: “DANCE” MATISSE – TRÍPTICO (3).....	56

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal realizar uma leitura das relações sociais da contemporaneidade, percebendo o quanto elas têm marcado diretamente a arte e a dança, tolhendo de maneira crescente a produção e o acesso à esta. No intuito de, coerentemente, realizar tal investigação optou-se por dois caminhos metodológicos: revisão bibliográfica e relatório de experiências. A revisão buscou estabelecer um diálogo entre a literatura corrente, estando preocupada em defrontar opiniões de vários autores no que diz respeito a questões e conceitos como arte, educação, sociedade, corpo social, dança-educação, entre outros. Um segundo momento foi relatar experiências construídas em um projeto de licenciatura, projeto em que espaços para a apreciação da dança foram construídos. Com olhares postos sobre a literatura e sobre experimentações citadas, criam-se vínculos entre expressões como arte/escola/palco/dança/transformação. Apontando o espaço de apreciar e fruir a dança como possibilidade educativa, o estudo sugere novos trabalhos que possam discutir novas questões que emergem dele.

INTRODUÇÃO

FIGURA1: "Dancer". EDGAR DEGAS



Fonte: CARAS (1999, V.8)

*Sim eu quero viver muitos anos mais. Mas não quero a
qualquer preço. Quero viver enquanto estiver acesa, em
mim, a capacidade de me comover diante da beleza.*

Rubem Alves

Quando se quer falar de manifestações culturais construídas no coletivo da história, quase sempre se acaba por falar de características gerais postas à todos os sujeitos construtores de uma história contemporânea à sua existência. Por mais incrível que possa parecer ao senso comum, a dança, de maneira geral, não foge a esta regra, revelando em muitos de seus espaços grandes momentos de contradição, discriminação, elitização. Isto é posto a partir do entendimento da dança como manifestação humana, e, assim sendo, ela compartilha de todos os pressupostos elencados no paradigma presente: ter em detrimento ao ser; ganhar em detrimento ao compartilhar; o individualismo em detrimento da coletividade.

A partir deste entendimento surge a necessidade de se tratar com mais clareza das dimensões sociais que as práticas corporais – dentre elas a dança — podem assumir.

Neste sentido, BOFF (1998 e 1999)¹ utiliza uma parábola Inglesa para falar dos relacionamentos do homem com seus semelhantes e com o trabalho, na tentativa de explicitar e criticar determinados ditames sociais desenvolvidos culturalmente. O autor deixa claro que acredita que todo ser humano tem dentro de si o poder e a vivacidade de uma águia. Um poder que de acordo com a posição social ocupada por cada indivíduo, ou é abafada pelas intenções de manutenção das relações sociais ou se intensifica com características opressoras. Além disso, joga nas mãos do leitor a responsabilidade de assumir o papel de naturalistas na vida muitas pessoas com muito poder de águia escondido em supostas carcaças de galinhas.

Ao se focar os cursos de Educação Física no Brasil, pode-se perceber uma série de equívocos na composição curricular destes cursos, na estruturação deste currículo e até na forma de divulgação destes cursos para os possíveis candidatos a eles. Tem se iniciado, especialmente nos últimos dez anos, muito timidamente a

¹ A passagem faz referência a dois marcos da obra do sociólogo Leonardo Boff, onde através de uma parábola inglesa o autor traz à tona a discussão dos relacionamentos humanos e como eles se configuram nos papéis sociais individuais. Resumidamente a parábola conta a história de um fazendeiro que encontra uma águia machucada em um bosque próximo a sua casa e resolve cuidar dela. Passa então a criá-la no galinheiro junto às galinhas e por isso a águia começa a se portar como galinha até que um dia um naturalista de passagem, assustado com o que viu, procura mostrar para a águia que ela não é galinha, lhe dando novamente a condição de águia.

se observar. E quando fala-se em diretrizes para a utilização da arte – e mais especialmente a dança – em ambientes educacionais, a discussão se apresenta ainda mais em tenras idades.

Um dos equívocos mencionados, e que diz respeito diretamente à construção desta pesquisa, é a desvalorização da dança na composição curricular dos cursos de graduação. E quando se fala dela enquanto manifestação artística este panorama se agrava um pouco mais. Quando muito a dança é percebida, são levadas em conta apenas duas das principais dimensões dela: a formação dos corpos de bailarinos, percebendo-os simplesmente como corpos a serem modelados a fim de atingir padrões mais elevados nas valências físicas; e outro grupo pensa nas formas em que ela pode se apresentar na educação física escolar, no sentido de sua inclusão na disciplina curricular da escola.

Este distanciamento não se justifica. A arte da dança deve ser considerada por uma série de aspectos e dentre eles é possível, e por que não, destacar o forte papel educativo que pode assumir.

Daí emergem uma série de questões que estarão sendo pensadas na pesquisa:

Mas como pensar nestes espaços? E para dar resposta a esta questão, mais perguntas não faltam. Como se pode afirmar que a dança pode ser educativa mesmo quando não dançada? A dança pode, em cena, realmente ter condições de expressar a necessidade de transformação social? Será que só observando a dança o corpo pode estabelecer uma relação de sensibilização para esta transformação? Se existem, onde e quando estes espaços podem acontecer? Existem lugares para eles nas práticas cotidianas da população?

Estas são questões que inicialmente nortearam a pesquisa, no entanto durante o processo de busca por respostas a elas, novas indagações surgiram, sendo que este acontecimento revela um objetivo deste estudo, constante de suscitar o debate em torno da questão de apreciar a arte de dançar como possibilidade educacional.

O trabalho concretiza-se a partir de uma revisão bibliográfica, preocupada em defrontar opiniões de vários autores no que diz respeito a questões e conceitos

como arte, educação, sociedade, corpo social, dança-educação, entre outros. Faz-se importante afirmar neste momento que esta revisão constituiu-se em caráter exploratório, buscando sempre a descoberta de novas possibilidades para o entendimento de determinadas problemáticas, e não simplesmente como um amontoado de conceitos desalinhavados e incoerentemente coletados.

Além deste encaminhamento metodológico, pretendeu-se relatar experiências com a apreciação da dança construídas no cotidiano acadêmico da Universidade Federal do Paraná dentre os anos de mil novecentos e noventa e nove e dois mil e um, experiências estas que fizeram brotar esta pesquisa e brotam dela.

Sob o entendimento de que a arte projeta visibilidades das experiências, ou seja, de que a estesia emerge da concretude da existência, as temáticas tratadas foram ilustradas com obras de arte — no corpo da monografia — e documentadas com fotos — nos anexos —.

Assim sendo esta pesquisa é fruto da necessidade da criação de situações em que a arte esteja presente na formação do professor de Educação Física, do Bailarino, do Coreógrafo, do Dança-Educador.

CAPÍTULO I – A SOCIEDADE ATUAL E SUA DANÇA

FIGURA 2: “Cronos devora seus filhos”. GOYA



Fonte: CARAS (1999. v.8)

FIGURA 3: [s.n.]. AUTOR DESCONHECIDO



Fonte: BARDI ([s.d.])

FIGURA 4: [s.n.]. SEBASTIÃO SALGADO



Fonte: SALGADO (2000)

FIGURA 5: [s.n.]. H. SANZ



Fonte: SANZ (2003)

*Ah! Se pudéssemos ser simples...
Como são os sonhos da menina que carrega as
flores...
Como são as mãos de quem pega a terra...
Como é o trabalho de quem suava muito...
Como são os corpos que na rua vendem...
Como são as vestes de quem pouco come...
Como é a existência de quem quase nunca...
Rodrigo Fratti e Sandro Amaral.*

1.1 A SOCIEDADE QUE TEMOS

*O mundo é uma escola.
A vida é um circo.
Amor palavra que liberta,
Já dizia o profeta.*

Marisa Monte

Para que se aborde de maneira concreta os objetivos centrais desta pesquisa, faz-se necessária uma caminhada pelos principais fenômenos que compõem o sistema social atual, ou seja, uma análise de conjuntura global e regional permitirá maior entendimento das questões apresentadas. Neste sentido pretende-se aqui realizar uma pequena exposição tratando sucintamente da evolução do capitalismo, do marxismo e por fim do neoliberalismo, enquanto sistemas político-econômicos, a fim de então poder realizar um diagnóstico da realidade contemporânea.

Muitos acontecimentos históricos permeiam a construção da lógica que hoje é hegemônica na sociedade. A lógica do capital exerce sua força sobre a grande maioria dos povos da contemporaneidade.

Econômica e politicamente, o capitalismo, idealizado e defendido por vasta massa de estudiosos, passa, principalmente nas últimas décadas, uma série de mazelas.

Essencialmente, tanto os pensadores defensores do capitalismo quanto os adeptos ao marxismo entendem que a causa das crises do capitalismo é a relação desigual crônica entre a capacidade de produção e a capacidade de consumo. A concentração de riquezas é a alavanca para a derradeira do sistema capitalista.

No entanto, o entendimento das possibilidades desta situação é bastante diferenciado. Para Marx e seus seguidores, “a má distribuição de renda é inerente ao sistema capitalista e não pode ser dominada sem drástica mudança”. (COURI, 2001: 79) Já para Keynes e os que compartilhavam seu pensamento, a má distribuição de renda tem suas justificativas sociais e psicológicas, mesmo não concordando com as proporções que esta desigualdade tem assumido. Isto deixa claro quais são as preocupações dos reformistas do capitalismo, já que percebe-se que entendem a melhor distribuição de renda unicamente como uma forma de manter e desenvolver o sistema capitalista.

Desta análise pode-se extrair a essência do pensamento de cada vertente, a primeira de transformação e a segunda de reforma. O marxismo não pensa em reestruturações para o capitalismo e sim em sua abolição. E, neste sentido, Marx propõe que entre o capitalismo e o comunismo situa-se uma fase de transformação revolucionária. Fase que chama de ditadura revolucionária do proletariado. Segundo COURI, (2001: 83):

O que o marxismo teórico procura é abolir a divisão de classes em si, o que, segundo ele, somente poderá ser levado a efeito por uma substituição da ditadura burguesa pela proletária, de um estado capitalista por um comunista que mire promover o desenvolvimento das forças produtivas que acabarão com a insuficiência de produção que ele vê como a raiz da estrutura de classes.

As mais variadas contrariedades ao capitalismo têm, ao longo da história, constituído importantes vetores para a transformação de situações econômicas e sociais. Neste sentido pode-se apontar o marxismo como uma das maiores forças antagônicas ao sistema capitalista.

Marx indica como base para a insustentabilidade do sistema capitalista o que chama de “contradição fundamental do capitalismo”. Esta contradição consiste no fato de que a acumulação de capital proposta pelo sistema inevitavelmente gera um desequilíbrio entre produção e consumo, já que cada vez mais a parcela da sociedade que tem acesso aos bens de consumo está diminuindo. Explicando isso, COURI (2001: 96) diria:

Como a mais-valia, durante o processo acumulativo, vai aumentando de magnitude, estabelece-se um fosso cada vez maior entre o valor agregado da produção inclusive mais-valia que corresponde ao valor da oferta e o valor agregado da produção exclusive mais-valia que corresponde às remunerações dos fatores de produção e, portanto, ao nível da demanda. (...) Gera-se, assim, insuficiência de demanda, o que aumenta o desequilíbrio entre oferta e procura e acarreta irrealização do produto.

Ainda como crítica marxista ao capitalismo, COURI (2001) aponta três fenômenos: a inflação, o consumo improdutivo e o transnacionalismo.

Entende-se a inflação, processo tão temido pelas economias menos privilegiadas, como parte integrante e fundamental na manutenção do sistema capitalista, o que gera uma série de contradições e problemas sociais. A inflação é a artificialidade que compõe o capitalismo teórico.

O processo conhecido como “espiral inflacionaria” é explicado por COURI (2002: 98) através de um exemplo simples:

A inflação pode surgir então, de uma elevação dos salários nominais em atendimento de reivindicação da massa de assalariados que vê corroído seu poder uma diminuição da mais-valia; diminuição de tonificará a demanda e fará com aquisitivo pela dinâmica acumuladora capitalista. No primeiro momento, esta elevação representa que esta absorva a produção. A perda de mais-valia pelo aparelho produtivo é, contudo, de caráter temporário. Pelo mecanismo de preços, o aparelho produtivo recuperará os níveis anteriores de mais-valia. Mas, se o aumento de preços se der tão-somente na mesma proporção do aumento de salários, não haverá ampliação da massa de mais-valia, apenas sua recuperação. É preciso, pois, que o aumento de preços ocorra em proporção superior ao aumento de salários para que haja tal ampliação. Em consequência, porém, agravar-se-á a insuficiência de poder aquisitivo, o que dará margem a novo aumento de salários.

Outro elemento seria o consumo improdutivo, que é aquele consumo que não tem contrapartida de produção. Elemento que gera em sua composição outros dois fenômenos: estagnação econômica e desemprego.

E como uma tentativa de escapar da referida contradição fundamental, está o desenvolvimento de uma economia transnacional, garantido por meio das corporações multinacionais. Corporações que surgem para resolver o problema da economia tanto de países desenvolvidos como em desenvolvimento, já que os primeiros encontram mão de obra barata e mercado consumidor para seu excedente de produção e os segundos buscam superar a escassez de capital interno.

Entretanto, as multinacionais estão longe de somente resolver problemas. Ao contrário, criam novas problemáticas que extrapolam o âmbito econômico.

Economicamente criam situações embaraçosas. Aos países sede das empresas: diminuição das exportações, evasão de capital e tecnologias, e uma grande problemática social que nos últimos anos tem sido a tônica dos protestos de trabalhadores e de toda a classe oprimida no mundo: o desemprego. E para explicar o tratamento que o capitalismo globalizado dará a este problema, COURI (2001: 13) afirma:

... o próprio aumento da produção global – aliada a reajustes sociais que deverão ocorrer de modo espontâneo, como a diminuição de taxas de crescimento vegetativo, e as possibilidades da sociedade pós-industrial – irá, com o tempo mas não sem processo crítico, assegurar o emprego das massas hoje ameaçadas, apesar das técnicas de uso intensivo de capital.

Aos receptores, além do desemprego, restam receios no que tange a diminuição ou perda de sua soberania. E o que falar de questões como choques de cultura, desrespeito ambiental, autonomia econômica e política? O surgimento e fortalecimento das multinacionais, no processo que se conhece por globalização da economia, cumpre sim o papel de concretizar uma nova forma de colonização dos países com fragilidades econômicas. Entender a construção de novos referenciais de fronteira para os mercados mundiais é também entender que estas fronteiras estabelecem novas formas de dominação. Percebe-se então, que a globalização econômica estabelece desenvolvimento somente para as economias dominantes. As

empresas de países em ascensão não têm chance competitiva quando comparadas às grandes multinacionais já concretizadas em outros países. Além disso, a presença de grandes empresas nos países em franco desenvolvimento, exerce papel de desconstrução da estrutura de empresas de médio porte, já que seu lugar no mercado fica prejudicado. Estas são somente mais algumas das dificuldades que os países receptores das grandes empresas transnacionais têm que enfrentar.

Para atender às necessidades deste “mundo global” surge a figura de um novo Estado, o Estado que passa por um processo de emagrecimento, se desobrigando de uma série de questões a fim de minimizar suas atividades produtoras e submeter sua nação ao mínimo de regulamentação. E constitui-se o que hoje se chama de sistema neoliberal. Uma forma de perceber o corpo individual e social ainda mais desumana, explanada a seguir por FREI BETO (2000b: 26):

A dificuldade, dentro da ótica neoliberal, é trabalhar a dimensão da alteridade. O que é alteridade? É ser capaz de apreender o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem.

Diante de todos elementos acima expostos e que compõe o cenário nacional e internacional atual, o homem assume o papel de destruidor, deixando em segundo plano a preservação de sua própria casa. Neste sentido concorda-se aqui com as afirmações de BOFF (1998: 57):

O ser humano pode transformar-se no anjo exterminador da Terra. Se não mudarmos nossas atitudes para com a Terra, protegendo-a ao invés de depredá-la; se continuarmos a acumular mais poder-dominação que sabedoria; se persistirmos em fomentar mais egoísmo que cooperação; se alimentarmos arrogância em vez de humildade e veneração pelo mistério do universo, seguramente conheceremos o caminho dos dinossauros. Provavelmente devastaremos o planeta e nos auto-destruiremos como espécie.

Desta maneira fica claro que a opção humana pelo sistema social vigente só a levará à extinção enquanto raça. E tudo isso tem seus reflexos diretos no corpo deste homem que corre feito louco atrás de sua própria destruição.

1.1.1 O corpo na era neoliberal

*Tudo tão seco, árido. A pele bege, pálida.
O corpo no precipício.
O couro cru, artifício pra poder viver.
Seca, cega, seca a cabeça...*

Marlos Soares

E a cada dia o aumento do fosso da desigualdade social — relação entre minorias absolutas concentrando grandes riquezas e maiorias avassaladoras em condições subumanas — se torna alvo de banalidade.

Cada vez mais esta maneira de entender as relações humanas se amplia, produzindo uma sociedade de corpos subservientes à lógica de um sistema que massacra as diferenças e ao mesmo tempo produz mais diferença. Para o sistema é preciso vencer, e para vencer é necessário se portar de maneira a se preocupar muito pouco, ou não se preocupar, com o próximo. “Assim, o sistema desumaniza.” (FREI BETO, 2000b: 26)

Esta lógica imperante tem reflexo direto na constituição do corpo e, por consequência, da arte contemporânea.

E mais uma vez pode-se destacar a aresta da política neoliberal. Entendendo que trata-se aqui de uma avenida de duas mãos, tem-se que “a política das nações pode ser justamente avaliada pela forma com que lida com a concretude dos corpos, sem exceção.” (FREI BETO, 2000a: 33) E pode-se ir um pouco mais longe, ou mais perto, depende da ótica de visão:

(...) Um país, como o Brasil, que segrega corpos, condenando-os ao desemprego e a miséria, em nome da estabilidade da moeda e das imposições do FMI, ainda está longe do portal da civilização. (...) A libertação descentra-se da luta de classes para centrar-se no corpo, já que o neoliberalismo tenta suprimir a pergunta sobre o sentido da existência. Para ele, basta desfrutá-la. (FREI BETO, 2000a: 33)

A indústria da mídia, cada vez mais ligada a temas como violência, pornografia e terrorismo, usa a criança e o adolescente como alvo fácil. Além das

crescentes iniciativas de pedofilia e violências físicas contra crianças, observa-se crescendo da mesma assustadora maneira o marketing televisivo sobre este público. Os meios de comunicação percebem a mulher como objeto, entendem o negro e o homossexual como piada. Esta configuração é fruto do tratamento que a sociedade tem dado ao corpo. E neste sentido FREI BETO (2000a: 27), diria:

A sociedade neoliberal, fundada na competitividade e no êxito egolátrico, favorece o desamor, pois instaura concorrência onde deveria haver solidariedade e, em se tratando de riquezas, aumenta a acumulação engendrando a exclusão. (...) Pedófilos, tarados, estupradores e assassinos de mulheres são regados pelo caldo de cultura dessa sociedade neoliberal que só reconhece os valores do mercado financeiro, pois troca o coração pelo bolso.

A necessidade de esculpir corpos segundo modelos de beleza padronizados segundo valores da classe dominante assume papel de disciplinar o corpo. Verdadeiras indústrias da beleza se espalham por toda parte, na promessa da distribuição do verdadeiro elixir da juventude estas instituições deixam de perceber valores que deveriam estar listados nos quesitos integrantes de uma pessoa bela.

Não há academias especializadas em malhação do espírito e ainda não se inventou a transfusão de conhecimentos e valores de uma pessoa a outra ou do computador à mente, de modo a fazer coincidir a estética da aparência com a beleza da essência. (...) Menos livrarias, mais academias de ginástica. Morreremos todos esbeltos e saudáveis; o cadáver, impávido colosso, sem uma celulite. (FREI BETO, 2000a: 29)

Cria-se, com as políticas baseadas no capital, uma nova fonte da juventude. Técnicas diversas são desenvolvidas para saciar o desejo de manter-se dentro dos padrões. Das mais simples e antigas formas de praticar ginástica até as mais sofisticadas, modernas e caríssimas — como não dizer — cirurgias plásticas. Estratégias para driblar o que foge da normalidade construída.

A perenização do presente, como experiência privada, é reflexo da “privatização” filosófica do neoliberalismo, que tem como efeito a glamourização das relações pessoais, criando novos *apartheids*. São excluídos aqueles que não correspondem aos modelitos do consumismo imperante, como os gordos, os velhos e os feios. (FREI BETO, 2000a: 26, *italico do autor*)

Neste bojo pode-se incluir outros participantes da margem de exclusão: negros, homossexuais, índios. Todos com uma presença corporal que incomoda a força dos modelos, que coloca em risco a dominação.

(...) chegamos ao século 21 e ao Terceiro Milênio num mundo dominado pela cultura necrófila de glamourização de corpos aquinhoados pela fama e pela riqueza, e exclusão de corpos condenados pela pobreza ou marcados por características que não coincidem com os modelos do poder" (FREI BETO, 2000a: 29)

A constituição social dominante no Brasil e em tantos outros países no mundo atual leva a crer que a transformação é necessária, afinal, "gente é para brilhar, canta o poeta. Se em nossa sociedade os corpos não brilham ou brilham só quando besuntados de cosméticos, e não banhados de luz interior, algo anda errado." (FREI BETO, 2000a: 35)

1.2 O BRASIL QUE TEMOS

FIGURA 6: "Menino Morto". PORTINARI



Fonte: abril cultural ([S.D.])

FIGURA 7: "Família de Retirantes".



Fonte: BARDI ([S.D.])

*Quando nascemos fomos programados a receber o que vocês nos
empurraram com os enlatados dos USA, de 9 as 6.
Desde pequenos nós comemos lixo comercial e industrial.*

Renato Russo

Ainda no caminho de substanciar a discussão que esta pesquisa apresenta, apontam-se a seguir elementos conjunturais específicos e/ou mais fortes no Estado brasileiro.

Segundo BOFF (2000: 15-21), partindo de óticas de observação diferentes, a construção histórica do Brasil pode ser encarada de maneiras diferenciadas.

Quando se olha para ela com os olhos das populações originárias das terras brasileiras, que receberam os portugueses, percebe-se a invasão. O que se chama de descobrimento pode ser encarado como encobrimento, já que as populações aqui presentes tiveram sua organização vilipendiada e incompreendida.

Se a ótica é a das caravelas portuguesas, o descobrimento é uma vitória, com todos os motivos para comemorar. A vitória de um país contra outro. A vitória do sacrifício de uma nação em função de outra.

Olhando para o Brasil a partir dele mesmo, percebe-se uma constituição singular. Uma miscelânea que faz do Brasil um país com identidade, costumes e tradições oriundos de todos os cantos do mundo. E esta configuração pode trazer ao país um desenvolvimento igualmente ímpar. Porém não é o que se encontra. Leia-se BOFF (2000: 20):

Uma perversa contradição, entretanto, cinde o Brasil de cima a baixo: a injusta distribuição de renda. Por um lado, temos uma das economias mais dinâmicas do mundo (ficamos atrás apenas dos sete grandes); por outro, apresentamos índices de miséria e de exclusão, portanto de injustiça social, entre os maiores do mundo.

O projeto de globalização de mercados traz consigo uma série de valores capitalistas que impedem que este processo se consolide como uma real integração entre todas as nações. Isto equivale a dizer que a globalização, se entendida a partir de outras motivações e interesses, pode configurar um planeta que realmente viva em conjunto. E, na perspectiva da globalização atual, o Brasil se constitui prolongando a colonização a que sempre foi submetido. Entretanto, cabe somente a esta mesma sociedade brasileira escolher se seguirá o caminho da dependência ou

de construir-se independentemente. BOFF (2000: 26), postula o seguinte quando trata da encruzilhada em que se encontra o Brasil:

A sociedade brasileira dos últimos anos atingiu um estágio crítico, como nunca antes em nossa história. Agora parece que tudo está em jogo: ou aproveitamos a oportunidade e garantimos nosso futuro autônomo e relacionado com a totalidade do mundo, ou a desperdiçamos e viveremos atrelados ao destino decidido por outros, omitindo-nos a dar uma colaboração singular ao futuro comum da humanidade.

A história da pátria vem marcada por uma herança de exclusão que estruturou as matrizes sociais. Criou-se aqui, desde os primórdios, um sujeito histórico de poder, articulado transnacionalmente, que se mantém sem ruptura até os dias de hoje, onerando poderosamente a invenção de uma nação soberana. (BOFF, 2000: 31)

Claramente, então, identifica-se a dificuldade do Brasil em estabelecer-se de maneira autônoma. Estas relações construíram-se ao longo da história de diferentes maneiras. Primeiro com a colonização do século XVI, momento em que a cultura européia invade o Brasil em detrimento da local. Depois no século XIX, com a vinda de grande contingente de imigrantes europeus, descartados no processo fervente de industrialização. Mais tarde na década de 30 do século XX, com o surgimento, aqui, da indústria moderna. Em todas as situações citadas o Brasil esteve submetido a interesses estrangeiros.

E, finalmente, vive-se um quarto momento de invasão, graças ao processo de globalização. Um processo tão doloso quanto os três processos já mencionados ou até mais. A verdadeira dilaceração social da maioria em prol dos grandes.

Tornamo-nos o quinto maior hospedeiro de empresas multinacionais do mundo, fazendo com que 35% de nossa indústria seja constituída por filiais de empresas estrangeiras. Fomos invadidos pela racionalidade da globalização econômica e pela política do neoliberalismo, chamada de modernização, elaborada nos interesses da nova fase de acumulação do capital agora em nível mundial, política gerenciada pelo FMI, pelo Banco Mundial, pelos megaconglomerados e pelo Grupo dos 7 países mais ricos do mundo. (BOFF, 2000: 34)

E todos estes processos produziram no Brasil efeito similar. Cada uma, a seu modo, produziu, consolidou e aprofundou a dependência nacional com relação à outras nações. Esta dependência, à medida que impede o desenvolvimento autônomo brasileiro, alarga as desigualdades e legitima concretamente as relações postuladas pelo neoliberalismo. Ouça-se BOFF (2000: 60):

O liberalismo estabelecia este preceito: a mesa com comida está posta. Todos podem disputar sua parte. Evidentemente os mais fortes têm mais capacidade de garantir porções maiores, os mais fracos, menores e pobres têm que se contentar com os restos. Agora com o neoliberalismo se afirma: a mesa está posta com comida. mas primeiro devem comer os mais fortes. Em seguida, podem avançar os fracos. Se sobrar alguma coisa podem comer também os pobres. E os pobres e destituídos de força social não têm jeito, devem ficar de fora, aí junto aos cachorros e gatos debaixo da mesa.

Estas informações e afirmações somente confirmam o quanto à conjuntura e estruturação das políticas internacionais influenciam na constituição econômica, política e social do país continente que é o Brasil.

E é importante que se perceba que o movimento natural da história leva o Brasil a concretizar sua dependência. A libertação exige mobilização. E mobilização já. É preciso reestruturar as matrizes sociais, repensar e redefinir os papéis do estado, das instituições, das manifestações sócio-culturais e delinear com clareza uma política de acesso a elas.

A transformação do formato social hegemônico não se fará real se tiver sua força de acontecimento centrada em uma das instituições e manifestações acima citadas. Para que uma nova constituição social possa ser observada, todas elas precisam de reformulação total, entretanto dar-se-á aqui, por questões de escolha metodológica e de objeto de estudo, a instituição escola.

Para que se possa pensar em alternativas para um novo Brasil, faz-se necessário levantar a discussão acerca das políticas educacionais de maneira geral e de como os ambientes educacionais, sejam eles formais ou não, têm construído seus referenciais, entendendo aqui que estes espaços, de acordo com suas opções, orientam de maneira concreta uma postura de conservação ou de transformação das relações acima citadas.

CAPÍTULO II – ARTE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

FIGURA 8: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO



Fonte: SALGADO (2000)

FIGURA 10: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO



Fonte: SALGADO (2000)

FIGURA 9: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO



Fonte: SALGADO (2000)

FIGURA 11: [s.n.]. . SEBASTIÃO SALGADO



Fonte: SALGADO (2000)

FIGURA 12 [*s.n.*]. .



Fonte: DIAMANG (2003)

FIGURA 13: "Kids"



Fonte: PINK FLOYD (2002)

FIGURA 14: "Child"



Fonte: Prasley, 2003.

Amar é o resultado de uma educação.

Frei Beto

2.1 DISCUTINDO O FORMATO EDUCACIONAL HEGEMÔNICO

Ainda me lembro aos três anos de idade. O meu primeiro contato com as grades. O meu primeiro dia na escola. Como eu senti vontade de ir embora...

Renato Russo e Marcelo Bonfá

Para que se possa discutir com clareza de que maneira a apreciação da dança pode estabelecer-se como processo educativo, faz-se necessário traçar um breve panorama da educação contemporânea.

Muitas questões permeiam esta constituição. Muitas questões e muitas manifestações científicas.

Muitos foram e são os esforços na tentativa de esboçar a constituição do ambiente da escola em busca de sua compreensão. Nesta trilha seguiram muitos estudiosos da filosofia.

Corroborar-se aqui com o pensamento de que a educação atual conforma-se no pensamento reducionista e fragmentário de Descartes. Nesta perspectiva leia-se OLIVEIRA (2001:03):

Ao se considerar as relações entre a filosofia de Descartes, o corpo e a educação, surgiram as seguintes perspectivas de análise. Por um lado, a constituição de um modelo escolar que busca conformar uma corporeidade “adequada” para alunos e alunas, legitimando tempos e espaços para o “corpo” e para a “mente”. Por outro lado, a constituição de teorias de aprendizagem que “desencarnam” o sujeito que aprende. Verifica-se a presença de uma forma particular de racionalidade que instaurou como legítimas formas particulares e restritas de produção de conhecimento.

Neste sentido, mesmo que timidamente, coloca-se aqui em discussão o conceito de corpo que se faz presente nos ambientes educativos. Um corpo tratado unicamente como um complexo conjunto de máquinas, que merece atenção isolada

para cada uma de suas partes. Esta forma de pensamento senão constrói pelo menos consolida uma forma de processo educacional. Nesta linha de pensamento, MARQUES (1998:72) afirma que “o processo educacional atrelado a esta concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo e sociedade.”

Pautada na constituição da sociedade capitalista e servindo, em sua grande maioria, aos interesses deste formato social, a educação brasileira constitui-se em espaço de consolidação e legitimação de valores e posturas do padrão social hegemônico.

O que se tem é que hoje a educação de maneira geral está pautada no pressuposto que os alunos devem ser tratados como indivíduos que precisam de uma preparação para as responsabilidades que a vida lhe reserva. Para isso é preciso estar obediente à todo e qualquer conhecimento ‘vomitado’ pelos mestres ou pelos livros, tudo faz parte da grande preparação, inclusive e provavelmente principalmente a passividade. Este panorama está refletido em expressão muito utilizada pelo brilhante Paulo Freire, quando chama o sistema educacional vigente de “concepção ‘bancária’ de educação”, ou seja: “Na visão bancária de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 1980:67)

Manifestações claras destas maneiras de entender a educação estão presentes em muitos dos espaços em que pode encontrar-se a relação de ensino-aprendizagem. O professor, portador da sapiência, decide o que é importante para o aluno. E normalmente o importante é obedecer. A obediência e a passividade, maciçamente estimuladas, concretizam a necessidade de uniformizar pensamentos, atitudes, valores e outras características que retiram do humano sua individualidade.

Na tentativa de explicitar os deveres da escola na transmissão cultural, corrobora-se aqui com o pensamento de BOURDIEU (1998). Para este autor a estrutura familiar, esteja inserida em qual for a classe social, transmite para suas futuras gerações, de maneira direta ou indireta, seu capital cultural — entendido aqui como posses de bens, títulos e capacidades culturais, podendo ser dividido em

forma objetivada (posse de obras de arte), institucionalizada (diplomas, títulos) ou incorporada (capacidades culturais) – e um certo *ethos* – entendido como um sistema de valores implícitos. Esta herança cultural é responsável por consideráveis e aparentes diferenças no êxito escolar de alunos oriundos de classes sociais diferentes, já que o capital social e o *ethos* presentes nas classes dominantes representam também discrepantes diferenças quando comparados com as classes populares. Assim sendo as chances de uma criança obter êxito em sua formação escolar, em geral, é proporcional ao capital cultural de sua classe social. A escola, através da exaltação à uma ideologia de dons – onde o sucesso de poucos que escapam ao funil do capital cultural dão crédito ao mito dos dons – legitima as desigualdades já presentes entre os alunos em seu interior. Para isso é suficiente ignorar – ao pensar os elementos educacionais, como métodos, avaliação, escolha de conteúdos – as desigualdades culturais constantes do processo. Assim a tradição pedagógica só se dirige aos educandos que detêm a herança cultural da elite, configurando uma manifestação do que o autor chama de violência simbólica (ato pelo qual os grupos dominantes impõem sua cultura, ato de força). E é nesta perspectiva que surge o imprescindível papel de uma nova escola. Só a escola pode criar e/ou desenvolver aspiração à cultura. Ao não estar voltada para ações, na forma de ensino artístico, a escola sanciona desigualdades que só ela poderia reduzir. A escola deve desenvolver em todos os membros da sociedade a aptidão para as práticas culturais. A escola deve configurar-se, em analogia ao mito de Platão com respeito à alma, como o hierofante da necessidade, despertando nos sujeitos do processo escolar possibilidades de escolher.

Na mesma linha de pensamento, DUARTE JÚNIOR (1995: 17) afirma que “Os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos.” (DUARTE JÚNIOR, 1995: 17)

Partindo destas reflexões, percebe-se a relação de responsabilidade da dança e da educação de maneira geral para com os moldes sociais atuais. Como já afirmado em outros momentos, muitas vezes artistas e educadores se abstêm desta responsabilidade. Assim,

O modelo educacional perpetuado por ambos, < dança e educação > o mundo da dança e da escola, ainda aparece oculto, não desvelado. Esse modelo de relações artístico-pedagógicas aceito por grande parte de nossa população de dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ainda uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos, podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança. (MARQUES, 2001: 108)

Neste sentido, percebe-se a necessidade de pensar/repensar a atuação dos personagens que compõe a grande tenda artística que os ambiente educacionais podem ser. Que se façam dos educadores e educandos realmente os artistas que são.

2.1.1 Considerações sobre a concretização dos processos educacionais atuais

*Segue o seco sem sacar que o caminho é seco; sem sacar
que o espinho é seco; sem sacar que seco é o Ser Sol.*

*Se saca que algum espinho seco secará; e a água que
saca será um tiro seco e secará o seu destino...*

Marisa Monte

Segue curta conversa entre autores que discutem a constituição dos planos de ensino em ambientes educacionais. A escolha pela temática do plano de ensino para este momento decorre da importância que ele constitui no processo educacional, demarcando claramente uma forma de entender a relação educativa, o homem, o mundo e, neste bojo, a dança e as formas artísticas. Procurou-se, neste momento da pesquisa, tratar da constituição da planificação do trabalho educacional de maneira a demonstrar o que se discute na área. Entretanto, contrapontos político pedagógicos abismais estarão presentes em um mesmo texto, o que não predispõe a uma escolha.

Quando ZABALA (1998) refere-se aos objetivos educacionais, entende esta esfera como a primordial e indispensável. Para ele os objetivos devem estar sempre muito claros e especificados, já que estes são essenciais para se ter controle da forma que as potencialidades dos alunos serão trabalhadas durante as aulas, tendo

em vista para esta conclusão que estas potencialidades estão sempre sendo trabalhadas, de maneira positiva ou não. O papel da escola então ultrapassa os limites do desenvolvimento cognitivo das crianças, mesmo nas iniciativas educacionais em que não se considera as outras potencialidades como objetivo, configurando em muitos casos uma formação que não consegue atender a necessidade de formação integral dos cidadãos e cidadãs que estão na escola. Então a definição dos objetivos está intimamente relacionada com a definição firme de quais são as potencialidades que se pretende desenvolver nos alunos.

De acordo com ABREU e MASETO (1997: 32), os objetivos de um plano de ensino devem ser previamente determinados, com metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando claramente aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de um trabalho efetivo. O estabelecimento de objetivos orienta o professor quando ele precisa fazer a seleção dos conteúdos, escolher as estratégias de ensino e elaborar o que e como avaliar. Além de direcionar a aprendizagem dos alunos. Para estes autores é a partir da colocação, por escrito, dos objetivos da disciplina, que se torna mais provável a existência de uma coerência destes com estratégia e avaliação, fatos que nortearão a escolha dos métodos, materiais e situações de ensino. Ressaltam ainda que a implementação dos objetivos dentro de um plano é um trabalho que se desenvolve em ritmo lento e cujos efeitos não se fazem sentir de imediato, mas a longo prazo, exigindo do professor fé na sua eficácia, criatividade, habilidade, conhecimento e paciência.

Já SACRISTÁN (1998) entende os objetivos de maneira a não defini-los como primordiais. Para o autor os objetivos educacionais não são alcançados de forma seqüencial, sendo que normalmente são atingidos simultaneamente e a partir disso acorda que a reflexão sobre as finalidades da atividade educacional, bem como a sensibilidade para com os efeitos destas finalidades nos alunos são muito importantes, porém não devem estar colocados hierarquicamente à frente do conteúdo, da atividade e dos meios utilizados.

Parte-se aqui do pressuposto que não é possível discutir políticas educacionais sem que se apresente como elas têm se concretizado. Através dos

Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs (1998), o governo Federal estipula diretrizes para a constituição da educação nacional nos espaços formais. Mais uma vez faz-se necessário dizer que se utilizará aqui conceitos presentes nestes parâmetros, mesmo sem discutir as disparidades, contradições e problemas da concepção deles – já que se avalia que tal discussão, com uma especificidade clara, não tem espaço neste trabalho. Ainda assim algumas questões podem ser levantadas no intuito de gerar o debate em torno da questão. Por exemplo, no que diz respeito às disparidades existentes entre as regiões sociais do país. Como comparar as diferentes dificuldades, possibilidades e necessidades de cada professor neste país de dimensões continentais e dizer que eles devem orientar-se pelos mesmos parâmetros?

De qualquer forma, com relação aos PCNs (1998), traz-se como questionamento, que na constituição dos objetivos é importante que se considere, em primeiro lugar, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades², nem aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe escolar, para que todos possam se integrar ao processo de aprender. Os objetivos, ao indicarem as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, orientam a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento dessas capacidades e encaminhamentos didáticos que permitam que isso ocorra.

ABREU e MASETO (1997: 36) afirmam ainda que...

Os conhecimentos, habilidades e atitudes são trabalhados nas situações de aprendizagem ao mesmo tempo e estão sempre presentes, ainda que os participantes do processo ensino-aprendizagem não tenham muitas vezes uma dada consciência de como estas dimensões comportam-se para configurar as aprendizagens resultantes. Em termos, porém, de planejamento e avaliação educacional, é conveniente manter um balanço entre objetivos que acentuam predominantemente a aprendizagem de conteúdos (conhecimentos), os que enfocam desempenho ou ações que o aluno deverá vir a desenvolver (habilidades) e os que se destinam a operacionalizar o desenvolvimento de sentidos e emoções desejáveis, seja na área do relacionamento humano, seja como posicionamentos individuais.

² Os termos interesses e habilidades foram utilizados aqui por tratarem-se de constantes no texto dos PCNs. Avalia-se, na construção deste trabalho, que estes termos, bem como outros presentes no texto dos parâmetros introduzem pensamentos reducionistas na constituição escolar, prejudicando de maneira concreta o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

SACRISTÁN (1998) e ZABALA (1998) acreditam que mesmo que o professor não defina claramente seus objetivos estes estarão presentes em sua prática educacional. A diferença é que para o primeiro não existe nenhum problema na falta desta definição prévia, afirmando inclusive que esta iniciativa pode dificultar a efetivação do trabalho educativo, enquanto o segundo entende que muitos perigos surgem quando os objetivos são deixados para segundo plano.

Entendendo a forma de tratamento dos autores com respeito aos objetivos educacionais, a tarefa de discutir suas posições a despeito dos conteúdos torna-se consequência. Para ZABALA (1998) o termo conteúdo deve estar sempre associado à toda e qualquer forma de conhecimento que de alguma forma tem que se aprender para o alcance de determinados objetivos, configurando assim todas as atividades que têm como intuito o desenvolvimento do acervo motor, das capacidades afetivas, de relacionamentos sociais entre outros. Para consolidar esta forma de pensamento, o autor utiliza-se da classificação de COLL (1986), que coloca três classificações para os conteúdos presentes no currículo: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais, que têm por intenção responder respectivamente às três seguintes perguntas “o que se deve saber?” , “o que se deve saber fazer?” e “o que se deve ser?”. A idéia gira em torno de que estas formas de conteúdo devem ter espaço equilibrado dentro da proposta curricular, de maneira à serem todas contempladas, em contraponto à formação que leva em consideração apenas o “saber, saber fazer e ser dentro de um modelo”, onde quase sempre os conteúdos conceituais tomam grande parte da composição do currículo.

No momento em que SACRISTÁN (1998: 244) fala de sua forma de entendimento da expressão conteúdos, a forma que este autor encara os objetivos educacionais só é confirmada. Para ele a seleção dos conteúdos é momento crucial para o desenvolvimento de qualquer tipo de currículo, pois é desta seleção que surge a presença ou não de conteúdos programáticos que podem ser os essenciais. Partindo disso diz que a delimitação dos conteúdos está geralmente relacionada com a disponibilização de tempo para determinadas atividades. Atualmente o tempo escolar sempre é insuficiente, graças ao grande aumento na quantidade de conhecimento cultural produzido pela sociedade. Depois de definidos quais serão os

conteúdos que estarão sendo desenvolvidos no currículo, inicia-se o trabalho de organização destes no tempo escolar, e para isto não existe fórmula, receita e regra. As formas de organizar os conteúdos em unidades didáticas, módulos ou temas são inumeráveis.

Segundo KUNZ (1999: 66), se o aluno é o alvo central do planejamento da intervenção do professor, e, segundo o autor, deve ser, deve-se conhecê-lo melhor e desafiá-lo a participar na construção e utilização desta concepção. Postula ainda que para que se possa formular um planejamento educacional coerente é preciso concretizar e levar sempre em consideração algumas concepções básicas: concepção de educação, de desenvolvimento, de movimento humano e cultura de movimento, de escola e de sociedade

Mas isso tudo precisa de um encaminhamento metodológico para se consolidar. Para ZABALA (1998: 46), o desenvolvimento das aulas deve levar em consideração em primeiro lugar a diversidade dos alunos que se encontram na mesma turma. A aula deve dar possibilidade para avanços daqueles que de alguma maneira dominam com maior facilidade aquela habilidade específica bem como permitir que os alunos que não dominam a habilidade tenham claramente a chance de desenvolvê-la. Modelos que generalizem os alunos, colocando-os em um mesmo saco, como se estivessem sempre em um mesmo estágio de desenvolvimento e aprendizagem, devem ser descartados.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), os conteúdos são meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhe permitam produzir bens culturais, sociais, e econômicos e deles usufruir. Os conteúdos e o tratamento que àqueles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola se realizam. Dessa forma, a seleção, a organização e o tratamento que será dado aos conteúdos devem ser precedidos de grande discussão pela equipe escolar.

No entendimento de SACRISTÁN (1998: 287) os objetivos e conteúdos por si só não são capazes de determinar um currículo real. Esta tarefa está reservada para os procedimentos metodológicos. "É necessário uma interação do aluno com o conteúdo para que dela se deduzam conseqüências educativas, pois dessa

interação dependem os efeitos educativos”. Esta afirmação de certa forma aproxima os pensamentos dos autores, mas não os deixa iguais, dentro de cada um dos contextos a forma de enxergar a interação aluno-conteúdo segue orientações bastante diferenciadas.

Todas as caracterizações apresentadas anteriormente indicam importantes elementos para a discussão dos espaços ocupados pela dança na educação atual. Mesmo que neste momento não tenha-se a intenção de indicar um dos autores como referencial para a constituição de um plano de ensino, pode-se perceber que em qualquer uma das perspectivas apontadas a arte tem seu espaço de aparição determinantemente limitado, demonstrando uma clara opção por uma estrutura educacional que não leva em conta a importância do desenvolvimento da sensibilidade como forma de construir a autonomia dos alunos. Neste sentido — reafirmando entendimentos anteriores deste próprio trabalho — estas concepções educacionais contribuem para a manutenção e conservação das relações sociais existentes.

Nesta perspectiva, finalmente remeter-se-á a ROCKWELL (1995), que em uma das dimensões que apresenta para a experiência escolar cotidiana assevera sobre a apresentação do conhecimento escolar, afirmando que a forma de apresentação do conhecimento no espaço escolar comunica a maneira de existir dele. E ainda no sentido das dimensões da experiência escolar, disserta que na escola — tendo esta instituição a função de preparar para um sistema em que o horário é o regente — a distribuição do tempo dedicado aos conhecimentos presentes no ambiente escolar demonstra relações de importância entre eles. Que espaço temporal a dança encontra no espaço escolar da atualidade? Em que planos de ensino as múltiplas possibilidades dançantes estão presentes? Questões que merecem resposta e propõe novos estudos.

2.2 ARTE E SEUS PAPÉIS

"A arte é uma porta aberta para as experiências. E há algo de interessante no exercício da arte: o indivíduo não precisa dominar notação musical para entender e gostar de música, não precisa dominar as técnicas cinematográficas para apreciar cinema. É uma coisa mágica."

(JUSTINO, 2002:15)

No bojo de todas estas manifestações sociais, a arte exerce, como em outros tempos sociais, papel fundamental. Em busca de se integrar ao universo tanto exterior quanto interior, o ser humano buscou representar a realidade e expressá-la através da arte. Mas a linguagem criada não é estanque, a obra na sua interpretação necessita vibrar e explodir naquele que com ela se defronta. A obra do artista não lhe pertence, é feita de nova linguagem e, para tanto é necessário reconstruir outra linguagem que se embata para dar o acontecimento. Por isso MERLEAU-PONTY (1974) sugere que a obra seja interpretada a partir do seu interior no sujeito que a aprecia.

Assim, é preciso outros fluxos interiores para que a virtude das obras expluda em quem as observa, suscitando nelas significações de que não eram capazes. (MERLEAU-PONTY, 1974:70). É no além do ler e do olhar, quando o todo se resume e o repertório — conhecimento cognoscível — se acresce de sensação e produz satisfação, que há de se aprimorar a capacidade de contemplação em direção à experiência estética.

Conceitue-se aqui que a obra de arte "é sempre a *expressão de sentimentos*, porém uma expressão diferente de um grito ou um gesto. (...) Ao criar uma forma para ser percebida, o artista constrói com ela como que uma visão direta dos sentimentos." (DUARTE JÚNIOR, 1995: 82, *itálico do autor*) Porém tome-se o

cuidado de perceber que esta expressão não pode ser transferida para outra forma de linguagem. Pertence a um universo relacional único. O universo da arte.

A obra de arte abre um parêntese absoluto, onde o sentimento do belo encobre, afoga, aniquila, ainda que por um segundo, todas as outras emoções, os temores e os desejos, para deixar de subsistir apenas o resplendor de uma revelação inconcebível, de uma adesão única e eletiva na pureza absoluta. (TOUCHARD, 1970:195)

A experiência estética faz parte do processo de socialização, e, portanto, de educação. Tem-se interiormente o que se capta do exterior, de tal forma que, como diria Aristóteles, arrebatada o homem um desejo do bem, de viver plenamente sua jornada, de se sentir parte do meio, parte integrante do humano.

Naquilo que se arrouba em sensação no fruidor, — está presente no ser que se revela — e se dá a transcodificação do gesto, daqueles sinais revistos em ordem significativa, tornam-se signos, se acoplam ao visitante, e o banha de intenções, faz emergir uma revelação e a transporta, portanto, inaugura uma ordem que se abre e dispõe a ter significados. A obra provoca a todos e “faz habitar neles o exprimido”. (MERLEAU-PONTY, 1974:90)

Isto posto, é importante ressaltar que se tem como arcabouço epistemológico as vivências construídas nas rodas de estudo de educação, estética e principalmente de arte, condutoras da inferência de que a última pode ter seu espaço garantido na transformação social, pois...

...o conhecimento dos sentimentos e sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos. (...) Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos e, então, a *arte*, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*. (DUARTE JÚNIOR, 1995: 16, itálico do autor)

Neste sentido o artista assume papel de interlocutor. Segundo TARKOVSKIAEI (1998: 38) o artista é polo catalisador de transformações, dando a quem aprecia sua obra sinais de advertência subjetiva. E estes sinais tocam a constituição pessoal de cada espectador, fornecendo a ele, no mínimo a possibilidade de usufruir desta mudança.

Faz-se necessário, aceitando o acima exposto, discutir então o que tem feito esta arte — que tanto tem a oferecer —, não realizar seus múltiplos papéis. Toda a discussão acumulada até aqui remete à questão do acesso à esta arte. Que parcela da sociedade atual realmente tem acesso às manifestações artísticas, cada vez mais produzidas para as elites? Pensando com mais clareza nesta questão, ouça-se JUSTINO (2002, 16):

A cisão grave entre arte e público passa por questões educacionais e econômicas, coincidindo com a industrialização e a ascensão de uns poucos, que acabam confiscando as conquistas da humanidade – bens que deveriam ser compartilhados por todos. Nesse processo, esses poucos acabam tendo domínio sobre a arte, num impulso para naturalizá-la, buscando desligá-la de qualquer relação com a história e com o cotidiano. De posse da arte, impõem um comportamento contemplativo em templos fechados (museus, teatros, salas nobres) e assim distanciam o grande público.

É papel de artistas/educadores e educadores/artistas — se é que existe distinção entre eles — transformar o panorama da apreciação da arte, devolvendo à humanidade o que foi por ela construído e alimentado. A produção artística em todos os seus âmbitos e formas de manifestação tem o dever e a possibilidade de, em suas concepções, promover uma destituição das concentrações da arte nas oligarquias econômicas e culturais.

Finalmente, que os sentidos de sentir façam-se presentes neste momento, trazendo para os processos que envolvem a visão, a possibilidade de viajar por dentre as possibilidades que as palavras podem oferecer e que nesta viagem possam deleitar-se com as palavras de JUSTINO (2002: 17):

Arte não é espelho, não é reflexo do real, da verdade, da vida, mas inscrição, criação, realidade. Ela pode funcionar como um bálsamo à vida ou um cartucho de dinamite: tanto pode acalmar paixões como incendiá-las. Indo além, acreditamos que a arte pode realizar utopias. Ela é uma forma do ser, uma manifestação do humano.

Que estas palavras possam ecoar nas constituições educacionais contemporâneas, afim de que alimentadas pelo fazer e apreciar artísticos possam trazer consigo a força motriz da transformação social.

CAPÍTULO III – APONTAMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO

FIGURA 15: "Esperança" KLIMT



FIGURA 16: [s.n.].



Fonte: ABRIL CULTURAL, v.9. 1999

Fonte: ABRIL CULTURAL, v8. 1999

FIGURA 17: "Suplicante". CAMILLE CLAUDEL



Fonte: MASP (2002)

FIGURA 18: "O descanso" VINCENT VAN GOGH



Fonte: ABRIL CULTURAL, v8. 1999

*Sou hóspede do tempo. Da minha casa.
 Das minhas palavras. Das coisas que declaro minhas.
 Inquilina da vida que me foi dada.
 Portanto, nada ficou na bagagem.
 Do velho brinquedo que já não me ilude.
 O que tenho é minha atitude.
 O que eu levo é minha atitude.
 O que pesa é minha atitude.
 Minha porção maior.*

Zélia Duncan e Fred Martins

3.1 UM OUTRO BRASIL É POSSÍVEL?

"O povo Brasileiro se habituou a 'enfrentar a vida' e conseguir tudo 'na luta', quer dizer, com dificuldade e muito trabalho. Por que não irá 'enfrentar' também esse grande e derradeiro desafio colocado em seu caminho? Esse dia se aproxima."

(BOFF, 2000: 123)

Muitos são os motivos que constituem a lista de esperança da nação brasileira.

Um país que detém dentro de suas fronteiras a pluralidade de ecossistemas que o Brasil apresenta, diante de todo o avanço das técnicas de utilização de plantas e animais inclusive no âmbito médico, não tem o direito de esquivar-se do desenvolvimento.

Um país com os recursos hídricos que tem o Brasil, em beira de tempos de escassez deste recurso, não pode continuar concretizando uma história de subordinação e vida colonial.

Um novo projeto é possível e emergente. Surgido, inclusive, da organização daqueles que ao longo da história brasileira estiveram escondidos nas coxias, nas margens das organizações sociais. Segundo BOFF (2000: 67):

Para esse projeto, fundamental é construir uma nação autônoma, capaz de democratizar a cidadania, mobilizar a sociedade inteira para erradicar, em curto prazo, a pobreza absoluta, projetar um tipo de desenvolvimento sustentável, a partir de uma sociedade sustentável, desenvolvimento que se faça com a natureza e não contra ela, visando o suficiente e decente para todos e não a acumulação para poucos.

E o desenvolvimento deste projeto está intimamente ligado ao desenvolvimento e consolidação dos movimentos sociais, que no entendimento de BOFF (2000: 68), seriam a diretriz inicial da transformação social.

Ao extinguir-se a necessidade do lucro sem medidas postulado pelo desenvolvimento capitalista, a economia de produção preocupar-se-ia com produzir o que será necessariamente consumido, o que faz do ser humano sujeito central do desenvolvimento – em contraposição ao que se tem na atualidade, onde quem regula o desenvolvimento é o mercado, a mercadoria, o capital.

A partir destes apontamentos, resta obrigatória a pontuação de um fato histórico contemporâneo desta pesquisa. Vive-se no Brasil um eufórico momento de esperança na mudança. Demonstrando muita coragem e confiança na mudança, a população brasileira elegeu em sua última eleição – acontecida no mês de outubro do ano de dois mil e dois – um representante do Partido dos Trabalhadores como presidente da República. Na eleição com os números mais representativos da história da democracia brasileira, Luis Inácio Lula da Silva assumiu a presidência e trouxe consigo a perspectiva de uma nova forma de administração para o Estado brasileiro.

Enfim, o Brasil tem todas as condições de transformar a vida de seus filhos, e a arte de dançar está inteira e prontamente presente neste processo.

Valem as palavras de LULA, um dos principais protagonistas do projeto-Brasil novo: 'Podem cortar uma, duas e todas as flores. Mas não poderão impedir a primavera.'

E as águas de março já se foram. As festas juninas já passaram. O inverno está chegando ao fim. É tempo de primavera que explodirá e implodirá de sentido e de alegria para todos. Depois de tanta luta e de tanta espera, enfim no horizonte o Brasil que queremos. (BOFF, 2000: 124)

3.2 UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?

Em um mundo onde o pêndulo oscila para a ciência e para a tecnologia, a arte alarga o pulmão deste homem contido num espartilho utilitarista.

Maria José Justino

A constituição de um novo Brasil depende diretamente da transformação das estruturas educacionais do país.

Faz-se necessário que se concretize uma educação integral, “um processo pedagógico permanente que abrange a todos os cidadãos em suas várias dimensões e que visa educá-los no exercício sempre mais pleno do poder, tanto na esfera de sua subjetividade quanto na de suas relações sociais.” (BOFF, 2000: 81)

Isto posto, entende-se que a dança, enquanto manifestação artística, torna-se evidente caminho, já que “O conhecimento dos sentimentos e sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos. (...) Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos e, então, a *arte*, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*.” (DUARTE JÚNIOR, 1995: 16)³

Esta educação exige a constituição de um educador que foge aos padrões da tradicionalidade pedagógica. Corrobora-se aqui com a poética forma que Rubem Alves entende o educador: “O *educador*, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças, e horizontes utópicos” (ALVES, 1933:14)

A imaginação é o processo que possibilita a construção do real. Pensar e organizar acontecimentos futuros é imaginar. É isto que difere o homem do restante dos animais. Desprovidos da imaginação os animais vivem fadados a responder aos estímulos que o ambiente lhes dá, enquanto o homem, através dos processos da

³ Itálicos preservados do texto original.

imaginação, prevê acontecimentos e procura intervir neles a fim de transformá-los. “O traço fundamental, distintivo, do homem e do animal é, sem dúvida, a imaginação. Enfrentando a materialidade do mundo, por ela o homem cria as significações e projeta a sua *ação transformadora e construtora* do real.” (DUARTE JÚNIOR, 1995: 46, itálicos do autor)

Esta dimensão, a da imaginação, precisa ser melhor aproveitada nos espaços educacionais.

A educação é mais que transmissão de conhecimentos. É preciso que se considere a educação como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. E é possível.

CAPÍTULO IV – A DANÇA COMO POSSIBILIDADE

FIGURA 19: "PALCO".- DEGAS



Fonte: ABRIL CULTURAL (1999)

FIGURA 20: "Final de um arabesco". DEGAS



Fonte: ABRIL CULTURAL (1999)

FIGURA 21: [s.n.]. . IVAN SILEN



Fonte: PETRILIO (2002)

FIGURA 22. "Music". MATISSE



Fonte: Fonte: OLGA'S GALLERY (2003)

*Dance e mostre a sua secreta manha,
Ou manha...*

Roberto Cascaes

Me amei tanto que me tirei pra dançar! ...

Edu Hoffmann

E dentre as mais variadas manifestações corporais e artísticas o que justifica a escolha da dança? O que é dançar? Questões que se pretende – mesmo que timidamente – responder neste momento.

Filosoficamente a dança assume uma série de papéis. Por conta de uma série de composições culturais historicamente construídas – neste caso tem-se como forte e claro exemplo o advento do cristianismo — o homem tem gradativamente perdido sua inteireza. Perdido em dicotomias como corpo e mente, corpo e alma, e tantas outras, o humano vê – desde Platão, afirmando que o corpo é a prisão da alma – cada vez mais longe de si a proposta de ser uno. Quem nunca se flagrou utilizando-se da expressão “hoje estou com muita dor no meu corpo...”, caracterizando um eu – personalidade, alma, espírito, mente – que comanda um objeto – o corpo.

Sob este aspecto muitos são os esforços dos mais variados filósofos em busca de momentos em que o ser humano possa se reencontrar com sua inteireza. Nesta linha de pensamento, FONTANELLA (1995: 21) aponta a dança como uma destas possibilidades, entendendo que “o corpo não dança, a razão não dança. O homem dança. Há um embalo tão humano e racional quanto natural, quando o homem dança. Natureza, entorno, som, convívio, alegria, ritmo, enlevo, existência, convivência”.

Historicamente a dança também ocupa espaço privilegiado. Sob as mais variadas justificativas a dança está presente sobre a terra antes, inclusive, do homem – pássaros, insetos e outros animais se utilizam da dança em seus ritos de amor. Assim a história da dança confunde-se com a história do homem.

Sempre ligada a momentos solenes, a dança se fez presente dos rituais religiosos aos rituais de guerra, revelando uma gradação de importância dada a poucas outras manifestações. Afinal, “dançar é vivenciar e exprimir, como o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses.” (GARAUDY, 1980: 14)

Porém objetivar claramente as passagens que fazem da dança um componente histórico relevante não é objeto de estudo desta pesquisa. Este trabalho reconhece a comprovada importância histórica da dança, porém prefere-se aqui pensar que no ocidente esta história está apenas começando, e pensar em alternativas para constituí-la como forma educativa.

Neste sentido, quando as pessoas têm a impressão de que o espaço da dança é um espaço diferenciado, não estão erradas. É possível perceber a dança como alternativa para um processo de superação de limites que caracterizam as relações sociais. Nesta perspectiva, fala-se aqui da dança em cena, da dança que pode ser dançada mesmo na platéia, tomando as palavras de GARAUDY (1980: 20):

Toda dança implica em participação: mesmo quando ela é espetáculo, não é apenas com os olhos que a ‘acompanhamos’, mas com os movimentos pelo menos esboçados de nosso próprio corpo. A dança mobiliza, de algum modo, um certo sentido, pelo qual temos a consciência da posição e da tensão de nossos músculos, como os canais semicirculares de nosso ouvido nos dão consciência de nosso equilíbrio e o comandam.

Estabelece-se um contato entre bailarino e espectador que produz em ambos efeitos modificadores: bailarino busca no espectador motivos para que sua dança possa existir o espectador se utiliza do bailarino na medida em que reproduz de maneira única e individual sensações atingidas pela dança em cena.

Os espaços dançantes configuram o que LABAN (1978: 52)⁴ chama de “poesia das ações corporais no espaço”, e esta poesia traz consigo uma intencionalidade e uma intervenção que pode imprimir uma transformação nos participantes deste processo estejam eles na posição que estiverem — bailarinos e/ou espectadores —. Quanto a isso, BRIKMAN (1989) teria o seguinte a declarar:

⁴ Obra altamente discutida e respeitada nas rodas de estudo da dança – por tratar-se de uma das primeiras obras que fornece um pensamento lógico para a execução e o entendimento da dança – servindo como grande base para muitos trabalhos desenvolvidos na área.

“Consideramos a linguagem do Movimento Corporal como uma articulação harmônica dos movimentos que possibilitam o desenvolvimento de uma imagem, idéia ou sentimento.” E este desenvolvimento tem grande papel formativo, toca e é tocado pela realidade que constitui a sociedade e, em consequência, os indivíduos.

Assim, ao tratar-se de uma manifestação do humano, a dança pode assumir várias faces. isto é:

A dança é um fenômeno cultural inerentemente de criação que foi se afirmando por vários caminhos no decorrer do desenvolvimento das sociedades. Como as outras formas de arte, a dança surgiu a partir da relação do homem com a natureza, ou seja, a partir do trabalho. É aqui entendida na sua relação com a sociedade, se afirmando a partir da realidade concreta podendo se apresentar de várias formas, com vários sentidos e finalidades. (RIBEIRO, 2002: 5)

A verdade é que a dança pode configurar-se como uma manifestação humana carregada de uma intenção transformadora, carregada de uma realidade construída no coletivo. Infelizmente, o que mais encontra-se é a dança carregada de uma padronização de reprodução de movimentos e valores, buscando apenas a superação de limites do corpo, através de determinado padrão técnico como forma bela de expressar algo dançante.⁵

É neste sentido que esta pesquisa pretende apontar. Um olhar sobre uma manifestação artística que tem condições de romper membranas que em alguns casos são consideradas impermeáveis.

A dança em cena, quando esquece da relação hierárquica estabelecida pela história entre o dançarino e os espectadores, estabelece um vínculo educativo que nem o ambiente escolar que vive-se na atualidade dá conta. LABAN (1990) fala o seguinte quando faz referência ao papel social da dança:

O valor social da dança está determinado, em grande parte, pelo atributo peculiar desta arte, no sentido de tornar precisa a expressão e, portanto, compreensível para

⁵ A questão da necessidade de qualificar o movimento expressivo em detrimento supremacia da técnica no trabalho educativo com a dança é discutida com propriedade por MEDEIROS, Cristina Carta em seu trabalho intitulado de **A dança: Um fundamento essencial na educação Física Escolar**.

nossos semelhantes. A preferência individual por certas formas de movimento seja consciente ou inconscientemente revela traços definidos da personalidade.

Para entender as possibilidades desta integração, entre a percepção da arte da dança e a educação, BARRETO (1998: 58), propõe uma categoria que chama de *Escola Palco*, um espaço que surge como alternativa no processo educativo de corpos mais sensíveis e criativos:

A idéia de uma escola palco inaugura como objetivos desta a construção e a socialização de conhecimentos a partir da liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um destes conhecimentos, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo. Se fecharmos os olhos tentando imaginar um grande e belo teatro, com um palco circular ao centro, ocupando o mesmo nível espacial da platéia que se espalha ao redor deste palco, talvez a imagem da Escola Palco se torne mais nítida para nós.⁶

Uma nova significação das necessidades e possibilidades do espaço da dança, que leva em consideração que este é um espaço de transmissão de valores, é indispensável no processo de transformação das relações humanas atuais, relações que não tenham como base os interesses individuais. Se a dança é identificada como componente que serve como identificador/interventor de dada realidade social e se se pensa na transformação social, é preciso procurar novas formas de entender a dança. Da mesma maneira que é preciso se ter claro que só estes momentos não são capazes de dar conta deste processo. Neste sentido, faz-se necessário que se leia RIBEIRO (2002: 6):

A dança pode assumir uma finalidade cênica, portanto com características que traduzem uma realidade específica: um diálogo. Assim sendo, definem-se papéis neste diálogo: há o propositor do trabalho artístico, há o público que será atingido por este trabalho e a mediação deste diálogo que é o próprio trabalho artístico, a dança.

É do fruto desta relação que este trabalho traz como apontamento de uma possibilidade educativa. Assumindo que existe um diálogo entre bailarinos e público

⁶ Esta obra, indicadora de um encaminhamento para o trabalho do educador-artista em dança, é carro chefe da referência para este trabalho.

uma nova responsabilidade – para além de questões padronizadas como regras na dança – é proposta a bailarinos e educadores em dança.

Neste sentido, bailarinos e preocupados com a arte de dançar encontram-se numa encruzilhada de seus caminhos: precisam escolher pela manutenção desta arte como manifestação do humano ou por sua depreciação. Uma missão que não se reduz a estes profissionais atingindo a toda a sociedade, já que “o renascimento da dança como forma de cultura e de vida é parte de uma luta mais geral por um modo novo de vida, por um novo regime econômico e político, por um homem novo.” (GARAUDY, 1980: 184)

Daí a importância de trabalhar conteúdos e propostas, explicitando-as nas visibilidades da arte ou por vivências do fazer artístico: arte como instrumento do entendimento. Considerando que, educadores e artistas, ao mesmo tempo em que refletem e interpretam o mundo, elaboram paradigmas para a construção dos devires, entende-se a importância de resgatar esses constructos como modalidade alternativa para transitar pelo presente construindo um outro amanhã. Relacionar educação e arte significa abrir um copioso leque de possibilidades para o ambiente educativo.

CAPITULO V – ABRINDO CAMINHO: A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS

FIGURA 23 "Quasar Cia de Dança: coreografia para ouvir"



Fonte: PETRILIO (2002)

FIGURA 24: "Quasar Cia de Dança: Mulheres".



Fonte: PASSOS (2002)

FIGURA 25 "Quasar Cia de Dança: coreografia para ouvir"



Fonte: PETRILIO (2002)

FIGURA 26: "Circa". TESSA BARTHOLOMEUSZ



Fonte: BARTHOLOMEUSZ (2003)

FIGURA 27: "Pina dançando nas flores". JOCHEN VIEHOF



Fonte: VIEHOF (2003)

*Quem é que tá botando dinamite na cabeça do século?
 Quem é que tá botando tanto piolho na cabeça do século?
 Quem é que tá botando tanto grilo na cabeça do século?
 Quem é que arranja um travesseiro pra cabeça do século?*

Tom Zé e Gilberto Assis

5.1 “DANÇA UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”

*Não existe ato mais revolucionário do que ensinar um
 homem a enfrentar o mundo enquanto criador.*

Roger Garaudy

Fruto da ânsia de professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, surge, no ano letivo de 1999, o projeto de licenciatura *dançARTEando*..⁷, uma iniciativa pioneira no espaço citado e que tem por objetivo primordial iniciar pessoas em dança e ainda sensibilizá-las para suas especificidades artísticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e criativos, a começar pelos próprios acadêmicos participantes do projeto, à ver-se:

O *dançARTEando*... tem como propósito despertar nas pessoas o desejo de dançar além de buscar também contribuir para a que se desenvolvam a expressão e a comunicação entre as pessoas. Isto, através de uma proposta de ensinar a dança enquanto forma de expressão artística, que possibilite nas crianças, nos adolescentes e adultos o desenvolvimento da percepção, das emoções, dos processos cognitivos, podendo ainda, estimular o potencial imaginativo e criador destes. Todos os elementos mencionados permitem que as pessoas desenvolvam a *consciência estética* e a *consciência crítica* que, integradas no processo de aprendizagem em dança, inauguram formas mais harmoniosas e criativas de sentir, pensar e agir no mundo. (BARRETO, 1999: 3)

⁷ Projeto constante do programa LICENCIAR, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFPR.

Concebido, idealizado, coordenado e orientado pela professora Débora Barreto⁸, este projeto concretiza-se metodologicamente através de três eixos, que além de instrumentalizar de maneira prática o projeto, são fundamentais para o alcance dos objetivos supracitados. Não se estabelece dentre estes eixos nenhum tipo de hierarquia de importância, porém, por questões de encaminhamento metodológico, eles surgem na composição do projeto em tempos diferentes.

O primeiro, em ordem cronológica de surgimento, inclusive, é o Grupo ALENDALUA de Dança-Educação-Pesquisa, que se trata de grupo de alunos e professores do curso de Licenciatura em Educação Física, pensado na perspectiva de oportunizar a seus participantes a experiência de dançar e criar artisticamente em dança. Em três reuniões semanais o grupo centra suas atividades nas possibilidades da experimentação e da improvisação em dança, pensando na formação do professor de educação física e de dança na perspectiva do professor/bailarino. Assim os encontros do ALENDALUA são respostas às ânsias do educador em dança que enxerga nesta arte grandes possibilidades educativas. Deste cotidiano de experimentações o grupo desenvolveu composições coreográficas, sempre decorrentes de exercícios e intenções claras.

Depois a necessidade e o dever de estender as vivências do ALENDALUA à comunidade em geral. Surge então o projeto DANÇAR: escolinhas de iniciação em dança. Esta iniciativa consistiu na abertura de turmas de alunos nos mais variados espaços da comunidade externa à universidade, sendo que estas turmas foram acompanhadas pelos próprios alunos que compunham o projeto. Sempre com o acompanhamento assíduo de um professor orientador na universidade, cada um dos componentes do ALENDALUA saiu em busca de um espaço em que pudesse realizar seu trabalho. As únicas regras para a escolha deste espaço eram a necessidade de que fosse um espaço público, gratuito e que a clientela fosse exatamente aquela que não teria acesso à dança em outros espaços: a camada menos favorecida socialmente da população. Assim sendo, em pouco tempo os “ALENDALUNÁTICOS” — assim chamados, inclusive em relatórios oficiais —

⁸ Doutoranda em Educação Física FEF/UNICAMP.

estavam espalhados pela cidade, invadindo de creches à Centros de Amparo à Idosos com as possibilidades educativas da dança.

Mas o projeto não se sentia satisfeito. De alguma maneira ainda precisava de algo que completasse a tenda artística à que se propunha. E finalmente surge o pensamento da necessidade de construir momentos em que toda esta mágica dançante que vinha sendo produzida em tantos espaços pudesse chegar até novos espaços.

Para solucionar este prazeroso problema, tem-se a criação dos “Espaços de Apreciação- Dança Universidade! Você tem fome de quê?”, sendo este eixo o que constitui o objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada.

Emergente da escassez de espaços em que a comunidade em geral – não obstante, inclusive, a acadêmica – tenha a chance de apreciar e fruir dança, este eixo norteador vai caracterizar-se como possibilidade de inversão deste quadro. Sempre pensando que a dança precisa ter seu papel formativo não só para quem dança, mas também para quem assiste e aprecia em cena, o DANÇA UNIVERSIDADE quer trazer de volta a dança a quem ela pertence.

Na constante busca de saciar a fome de transformação presente em cada sujeito, entendendo que todos os corpos podem determinar sua independência e devem se entender como parte indispensável no mundo, estes encontros dançantes consolidaram-se em construções de livre acesso, tanto de dançarinos quanto de espectadores.

Dantes pensados apenas para o ambiente acadêmico, tão sedento de momentos em que possa libertar-se de tantas amarras a ele impostas, os espaços acabam por extrapolar estes limites. Inicialmente a idéia era rodar os *campi* da própria universidade com os trabalhos produzidos dentro do ALENDALUA, porém isto foi pouco. Aos poucos as escolinhas de iniciação ganhavam força e também pediam espaço nas mostras, até que se torna inevitável a organização de uma grande mostra, um espaço que pudesse abarcar as proporções que o projeto alcançava. E assim se fez.

Organizada para o dia trinta de novembro do ano de mil novecentos e noventa e nove, a “I MOSTRA DE DANÇA: ESPAÇO DE APRECIAÇÃO – DANÇA

UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUE?" — contou com trabalhos do ALENDALUA, das escolinhas de iniciação e de outros grupos amadores da cidade.

Foi com a consolidação desta e de outras mostras organizadas pelo dançARTEando..., com as participações do projeto nos vários eventos à que foi convidado, que muitos dos corajosos e audaciosos objetivos do projeto são contemplados. Dando a futuros educadores em dança, bailarinos iniciantes e grande público a possibilidade de reencontro consigo mesmos, a possibilidade de olhar para si e para os outros com olhos renovados.

5.2 DESCREVENDO OS ESPAÇOS CRIADOS

*"Imaginar... Compor... Criar...
Tecendo os conhecimentos; Colocando-os sobre a mesa;
Compartilhando-os, experienciando-os dançantemente.
Por quê dançar? O que dançar? Como? Com quem dançar?
São questionamentos que poderão ser respondidos
através do gesto, do ato, da dança em cena.
Assim lançamos o convite: aprecie, frua e dance conosco..."*
(Débora Barreto)

Ao longo dos três anos em que o dançARTEando... esteve funcionando dentro do Departamento de Educação Física da UFPR, muitas foram as ocasiões em que a dança construída no cotidiano do projeto pôde estabelecer novas fronteiras de sua relação com a comunidade. No balanço geral dos números deste espaço tem-se quatro grandes mostras realizadas no teatro da Reitoria – instalação da própria UFPR -, participação em duas edições do Festival Dança e Movimento de Ilha Bela/SP, construção de vários espaços alternativos, dentro das instalações das próprias escolinhas de iniciação e muitas participações em eventos acadêmicos das áreas de educação, educação física e dança.

A inauguração destas mostras foi uma tímida apresentação organizada para os alunos do curso de licenciatura em educação física, no próprio departamento de

educação física. Esta mostra inaugural foi composta pelo primeiro trabalho coreográfico do ALENDALUA, intitulado de “A Rua... A Lua...” e por trabalhos resultantes de exercícios de sala de aula dos alunos do já referido curso nas disciplinas de ritmo e música em educação física, atividades rítmicas e dança aplicada à educação física. No improvisado espaço de uma sala de aula amontoaram-se os mais de cinquenta convidados e a dança se fez dança. Um ambiente até então desacostumado com a presença artística passa então a perceber a presença de um grupo de pessoas com vontade de fazer arte.

A partir desta, as aparições do projeto só fizeram-se aumentar. Antes mesmo da primeira grande mostra no teatro da reitoria, mais quatro apresentações do ALENDALUA em eventos universitários marcaram o primeiro ano da iniciativa.

As quatro grandes mostras organizadas nos anos de mil novecentos e noventa e nove, dois mil e dois mil e um merecem aqui atenção e relato especiais. Totalizando a passagem de mais de cento e vinte bailarinos pelo palco e mais de mais de três mil espectadores das mais variadas origens, com certeza compuseram as mais ricas manifestações da iniciativa.

Antes de falar de cada um destes espaços, se faz necessário apontar quais eram as características que fizeram destas mostras especiais. Muitos foram os cuidados tomados pelo projeto na tentativa de não fazer destes espaços mais uma consolidação da elitização da dança. À começar pela escolha de quem seriam os grupos participantes do espaço. A preferência sempre foi dada aos grupos que de alguma maneira estivessem ligados ao projeto: escolinhas de iniciação, trabalhos de alunos do projeto e principalmente trabalhos produzidos pelo ALENDALUA.

Independentemente de estilo coreográfico e de opção artística, grupos das mais variadas origens e objetivos conviveram nos bastidores destes momentos dançantes.

Por se tratar de uma tentativa de levar a dança a quem menos a conhece, uma preocupação constante do projeto era ambientalizar o máximo possível o tão diversificado público nas mostras. O programa das mostras, além de conter os dizeres de cada autor de cada número, trazia um breve texto informativo sobre o projeto. Além disso, a cada apresentação que trazia ao palco um estilo de dança

ainda não prestigiado naquela noite, um mestre de cerimônias realizava a leitura de um breve histórico do estilo em questão, redigido pelo próprio coreógrafo do trabalho a ser apresentado. Assim o público tinha a possibilidade de acompanhar com mais reciprocidade o espetáculo, já que se dava a ele a chance de entender, mesmo que sucintamente o que estava acontecendo.

Uma última característica a ser pontuada diz respeito às composições realizadas e apresentadas pelo ALENDALUA e pelas escolinhas de iniciação. Explorando coreograficamente temas como relações cotidianas, memórias, conflitos históricos e outras instâncias da esfera essencial humana, os trabalhos apresentados nas mostras pelos grupos ligados ao projeto sempre primaram por construir uma atmosfera relacional – entre artistas e espectadores – que compusesse uma possibilidade de troca, que pode ser considerada como processo educativo.

E assim as quatro mostras foram construídas.

A primeira, no dia trinta de novembro do ano de mil novecentos e noventa e nove, (anexo 1) contou com a participação de nove grupos e mais de oitenta bailarinos, que apresentaram onze trabalhos durante as duas horas do espetáculo. Contando com a presença desde a magia e encantamento da dança do ventre até a força e destreza da dança de rua, consolidou-se uma noite muito especial que demarcou de uma vez por todas a presença do dançARTEando... no cenário universitário e artístico. Nesta ocasião o ALENDALUA contava com a participação de nove bailarinos — entre professores e acadêmicos bolsistas e voluntários – e levou ao palco seu primeiro trabalho coreográfico, o já citado “A Rua... A Lua...”, coreografia que levava o seguinte texto aos programas: “Nos passos de quem quer caminhar. No olhar de quem se sabe melhor ou pouco. Pelo cotidiano vazio e esquinas perfeitas, afagos sem verso. Aflição vadia. Outros corpos, quase sem poesia. Nem amor, nem nada. Entre noites, dias, correrias, um pensamento apenas: A Rua... A Lua... nascendo.”

No ano seguinte, por conta do crescimento do projeto, duas mostras foram realizadas. A primeira do ano dois mil aconteceu no dia vinte e dois de outubro, (anexo 2) contando com a participação de nove grupos e mais de sessenta

bailarinos, o sucesso da II MOSTRA DE DANÇA: ESPAÇO DE APRECIÇÃO – DANÇA UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? não foi menor que o alcançado pela primeira, tendo como peculiaridade a presença de trabalhos desenvolvidos — na qualidade de autores/intérpretes — por acadêmicos participantes do projeto, prática que se consolidaria em outras mostras. O trabalho coreográfico apresentado pelo ALENDALUA — que na ocasião já contava com apenas sete integrantes, todos da formação original — nesta ocasião é chamado de “Animus... Anima... Entre sonhos, experiências e memórias”, trabalho que leva a seguinte inspiração:

“Desejamos expressar neste trabalho aspectos masculinos e femininos dos seres humanos, que se mostram em nossos sonhos, experiências e memórias. Em busca de perceber e compreender a essência destas dimensões que se integram na personalidade humana é que mergulhamos em nossas próprias experiências sonhadas, vividas e lembradas. Neste mergulho nos deparamos com sensações e sentimentos que afloraram em nós através do contato com a pele. Sentir o próprio toque, perceber o toque do outro e ser tocado pelo mundo nos colocou diante dos elementos naturais (ar, fogo, terra e água) que estão presentes na essência de todos os seres vivos. Animus... Anima. Masculino... Feminino. Em mim, em ti, em nós” (BARRETO, 2000b)

E pouco menos de dois meses depois – no dia onze de dezembro do ano dois mil — a III MOSTRA DE DANÇA: ESPAÇO DE APRECIÇÃO — DANÇA UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? realizava-se. (anexo 3) Agora com a participação de dez diferentes grupos e mais de setenta bailarinos, esta mostra conta com duas importantes novidades. Primeiro a participação de um grupo composto por alunos de uma escola de educação especial, todos portadores de algum tipo de necessidade especial, participação esta que de maneira sutil demonstrou o quanto as possibilidades da dança são ilimitadas. A segunda novidade fica por conta da participação de grupos ligados à outro projeto de extensão do Departamento de Educação Física, trazendo ao espaço uma importante abertura de diálogo. O ALENDALUA dançou neste espaço seus dois trabalhos coreográficos produzidos até então.

No ano seguinte, o projeto dançaARTEando... passou por uma série de reformulações, mudanças que inclusive apresentaram uma série de dificuldades. Contando com a presença de apenas três participantes da formação inicial do

projeto, novos formatos foram desenvolvidos em dois mil e um. Contanto então com a participação de nove novos integrantes o fôlego esteve reanimado. Muitas foram as mudanças, dentre elas inclusive o nome do grupo de dança formado pelos integrantes do projeto. O ALENDALUA fica guardado em seu tempo-espaço, dando lugar ao PADAS. E em meio à todas estas transformações é organizada a IV MOSTRA DE DANÇA: ESPAÇO DE APRECIÇÃO – DANÇA UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?, no dia três de dezembro do ano de dois mil e um. (anexo 4) E como de costume – já que cada uma das mostras apresentou uma peculiaridade que a fez especialmente única – uma novidade na estrutura. Graças ao crescimento do grupo, pela primeira vez a mostra contou apenas com grupos diretamente ligados ao projeto. Somente o PADAS e as escolinhas de iniciação apresentaram-se, dando a este espaço uma identidade muito clara. E nem por isso a mostra contou com um número menos expressivo de participantes: oito grupos e mais de setenta bailarinos puderam compartilhar seus trabalho com o teatro quase lotado. A criação levada ao palco pelo PADAS levava o nome de “Passos de um mesmo passo”, a ver-se: “ E um dia disseram para a alma, de várias formas: O ‘ pra sempre’ sempre acaba. NÃO, disse ela então. Nada disso. A plenitude verdadeira do amor do coração não finda. Sempre estará lá, esperando por um sinal. Amores e amor para sempre.”

Por questões organizacionais e institucionais a quarta foi a última das mostras organizadas pelo dançARTEando..., no entanto – como já afirmado anteriormente – estas mostras não foram os únicos espaços em que o projeto consolidou sua intenção de disseminar dança. Muitos outros canais foram abertos em eventos, escolas, almoços, aulas. Participações que, cada uma a seu modo, contribuíram para o sucesso dançARTEante.

5.3 APONTANDO FALHAS E AVANÇOS

*Dançar como o florir das ruas em qualquer primavera.
 Indagar como quem não se cansa de querer saber sobre si, deseja perceber o
 outro e pretende compreender o mundo e suas existências.
 Agir como o poeta que vislumbra, trabalha e recria o mundo.
 Intervir como o pintor que observa, indaga e representa com o coração.
 Despertar como o educador-educando que ouve, acolhe e encaminha.
 Caminhar como a vida que segue seu curso.
 Expressar como quem não teve escolha, mas foi escolhido pela dança.
 Apenas dançar, conscientizar-se com o outro, poetizar...
 Existir... dançARTEando...*

(Débora Barreto)

Percebe-se, partindo dos números e das características anteriormente apresentadas, o quanto os espaços construídos deram conta de alcançar seus objetivos principais, abrindo a porta para a produção artística e para a possibilidade de acesso à arte.

Porém é importante que se registrem as impressões, sensações, dificuldades e falhas apontadas pelos próprios integrantes do projeto durante a execução das mostras. Todas as informações a seguir apontadas foram retiradas dos relatórios anuais oficiais construídos pelo dançARTEando... (BARRETO, 1999b, 2000b e 2001b), relatos que registraram o caminhar de todas as mostras e de todas as iniciativas do projeto.

Sem exceção, o conjunto de dezoito acadêmicos que passaram pelo projeto durante todo o tempo em que ele esteve em funcionamento citam em seus depoimentos avaliativos que os espaços de apreciação compuseram parte

fundamental para o bom andamento do projeto. Tendo para tal conclusão as mais variadas motivações, todos os participantes afirmaram que a experiência de mostrar os trabalhos desenvolvidos durante suas atividades anuais sempre foram fonte de incentivo e complementaram todas as outras manifestações do dançARTEando....

Assim sendo aqui estão algumas das palavras de alguns “ALENDALUNÁTICOS”, tentando traduzir em palavras seus sentimentos dançantes: “Estar em cima de um palco, ou qualquer outro espaço de apreciação, é um momento mágico. É como se tudo estivesse girando em torno daqueles poucos minutos em que o artista tenta expressar da melhor maneira possível a mensagem do espetáculo. E como é boa a sensação de que conseguimos atingir o público de alguma forma.” (BARRETO, 1999b: 55), depoimento que traz para a discussão a sensação do bailarino no que diz respeito à sua responsabilidade para com o público. Leia-se ainda outro depoimento: “A criação e fruição do espaço de apreciação foi imprescindível para que o trabalho fosse completo. Ter a chance de ajudar as pessoas no seu caminho em busca do conhecimento sensível para mim é uma das mais valiosas experiências da dança.” (BARRETO, 1999b: 57) e mais “Entender e enxergar que a dança que danço-pesquiso-educo está transpondo novos limites e horizontes me é grande motivo de alegria e incentivo.” (BARRETO, 2000: 34).

Todas estas afirmações demonstram o quanto a possibilidade de expandir as fronteiras da arte produzida por estes participantes foi importante para eles, trazendo inclusive referenciais de análise para a transferência desta importância para o público que pôde observá-los em cena.

Entretanto, mesmo tendo sido tão representativas, as mostras apresentaram também uma série de limitações e falhas, também apontadas pelos participantes.

Uma limitação apontada foi a quantidade de mostras organizadas. Tanto nos espaços organizados pelo projeto, quanto nas participações dele em eventos, a avaliação sempre foi a de que estas aparições poderiam ter se consolidado em maior quantidade. Por conta de dificuldades principalmente estruturais – já que as mostras dependiam de disponibilidade de espaços, de materiais e de dinheiro –

apenas quatro mostras foram organizadas em três anos, representando uma escassez numérica que tanto o projeto condena em sua proposta.

Outra limitação relatada pelo grupo foi o apoio limitado da instituição para a concretização dos espaços, já que todas as questões estruturais sempre foram tarefa do próprio grupo, inclusive financeiramente. A ligação do projeto com a instituição nunca garantiu apoio estrutural para a realização das mostras. Esta constatação concretiza o panorama que se apresenta na conjuntura universitária federal de maneira geral. O descaso para com as atividades universitárias ligadas à extensão e à pesquisa é gradativamente maior, impossibilitando muitas vezes a concretização do que deveria realmente compor a universidade. Esta constatação somente reflete e é reflexo de todos os elementos conjunturais expostos anteriormente nesta pesquisa, – no que tange políticas Estadais, políticas educacionais e panoramas artísticos nacionais – demonstrando cada vez mais uma clara opção do sistema por sucatear o ensino público em todas as suas instâncias.

Além destas limitações, que acabaram de alguma maneira criando dificuldades dentro da composição dos espaços, o grupo apontou também algumas falhas cometidas por ele durante os três anos. Uma delas foi o descuido na escolha das datas para a realização das mostras, sempre realizadas em dias de trabalho, o que muitas vezes impossibilitou uma presença maior do público. Outra falha apontada foi a falta de estabelecimento de critérios claros para a escolha dos participantes da primeira mostra, o que pode ter comprometido a qualidade artística dela. Este apontamento serviu como alimento para modificações nas mostras vindouras, onde critérios foram pensados.

Tendo em vista as informações acima expostas, pode-se afirmar que a iniciativa “Espaços de Apreciação: Dança Universidade! Você tem Fome de quê?”, concretizou-se com bastante sucesso e de acordo com suas propostas iniciais. Ao estender à comunidade os conhecimentos dançantes produzidos e discutidos no interior universitário, o projeto cumpriu seu papel de devolver à sociedade o apoio por ela concedido à universidade, além de propiciar a um grande número de espectadores a possibilidade de acesso à arte de dançar e a todas as possibilidades que a experiência de apreciar arte pode proporcionar. Parafraseando BARRETO,

Assim, pensamos ter cumprido nosso compromisso mostrando que o exercício de sonhar nos leva a construir “mundos”, que muitas vezes nos parecem estranhos e impossíveis. dançARTEar é isso: dançar, educar, pesquisar, saltando barreiras, vencendo dificuldades, em busca de compreender possibilidades novas de dançar, de realizar imaginações e fantasias, de criar outras formas de viver em um mundo que muitas vezes nos silencia e assusta, e em outras nos abre as portas para que possamos experienciar o melhor de nós mesmos, dos outros e do que há ao nosso redor. (BARRETO, 1999b: 53)

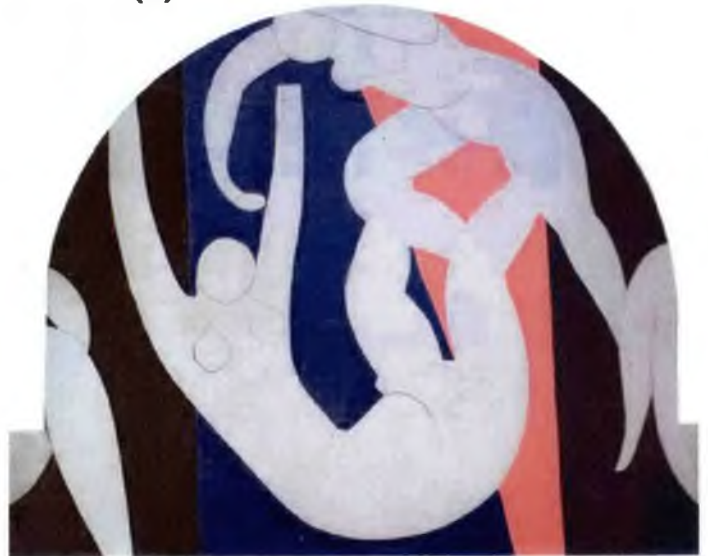
CONSIDERAÇÕES FINAIS

FIGURA 28: "Dance" MATISSE – Tríptico (1)



Fonte: ABRIL CULTURAL (1999) v. 10

FIGURA 29 "Dance" MATISSE – Tríptico (2)



Fonte: ABRIL CULTURAL (1999) v. 10

FIGURA 30: "Dance" MATISSE – Tríptico (3)



Fonte: ABRIL CULTURAL (1999) v. 10

Arte para aquecer os corações duros e frios, maltratados por um longo inverno, para acariciar os olhos cansados de poluição e lágrimas, para acordar os ouvidos dos que perderam o jeito de ouvir a si mesmo e aos outros, para sentir apertar o estômago, torcer as vísceras, arrepiar a pele, alterar a pulsação, para sacudir o corpo, o ser, que nem sabe do seu poder de mover-se. (BARRETO, 1998: 130)

Considerações finais é expressão muito forte. Prefere-se aqui dizer que esta pesquisa traçou um tímido caminho e que agora novas estradas colocam-se diante da temática aqui debatida. Talvez esta colocação expresse mais fidedignamente o sentimento que moveu o trabalho e move esta despedida.

Poucos são os espaços em que artistas, mergulhados em suas necessidades de sobreviver, podem e conseguem conversar, sobre seu trabalho, suas buscas e angústias. É realmente mais fácil concordar e demandar críticas vazias. Encarar espaços para discutir a arte que produzem é uma dinâmica que exige demandas muito sérias, como disponibilidade estrutural, desprendimento e mais que tudo coragem para assumir uma escolha. E neste momento é importante ressaltar que esta escolha é feita mesmo que não exista intenção em fazê-la.

Todo artista, independentemente do que acredita para sua vida e sua arte, é um ser político. Queira ou não, todas as ações artística produzidas por ele estão carregadas de uma intenção e de uma verdade que é única, e isto é política. Atos e posicionamentos sempre são políticos, e isto não pode ser desconsiderado na arte.

As possibilidades que surgem no trabalho com as manifestações corporais são muito grandes. Quando se lida com estas manifestações, deve-se entendê-las sim como mantenedoras de um sistema ou como transformadoras dele. O artista não pode esquivar-se de deixar muito claro em sua obra o quanto quer transformar ou o quanto quer conservar o mundo à sua volta.

O importante é que, enquanto bailarinos, educadores da dança, diretores de companhias, coreógrafos ou mesmo como espectadores da dança, os corpos

dançantes estejam conscientes de que toda esta intervenção no mundo precisa estar baseada em uma visão de homem e de mundo consistente, seja ela qual for. A intencionalidade de nossas ações — a política inerente a elas — é tão importante quanto as intervenções propriamente ditas.

E quando estas manifestações estão ligadas a um ambiente complexo e fundamental como o ambiente universitário a clareza desta intencionalidade assume uma importância ainda maior. É imprescindível que a arte pensada, produzida e discutida dentro dos muros da universidade possa encontrar válvulas que as levem até os mais longínquos guetos, aos mais excluídos espaços, lugares que clamam por arte e merecem uma resposta.

E para que as atitudes políticas destes corpos possam prestar-se à defesa de uma ideologia, é preciso que de alguma forma, em algum momento ou instante, ele tenha a chance de vivenciá-la.

É nesta perspectiva que concretiza-se a responsabilidade do artista para com seu público. Talvez tudo aquilo que a arte proporciona para ele enquanto espectador, seja a possibilidade que tem de reconstruir conceitos em si e nos que estão à sua volta.

No entanto é difícil falar de tema tão importante num país como o Brasil. Um país que não consegue dar conta de tantas elementares necessidades de seus habitantes com certeza ainda não tem condições de apresentar estratégias para a democratização da arte.

Fome, violência, miséria, preconceito. Fortes palavras que dentro do contexto contemporâneo tomam caráter ainda mais forte e arrebatador. A tarefa do artista — e não só dele — passa então a assumir outros papéis, papéis para o qual praticamente nenhum educador, artista ou ser humano é formado em sua vida acadêmica.

Indagações que ainda ficam sem respostas em um país que busca um novo caminho. Um novo caminho que depende diretamente do comprometimento de seus profissionais, administradores e por que não, de seus artistas.

Neste entendimento corrobora-se aqui com o pensamento de que uma sociedade melhor, justa e igualitária, só será possível a partir do momento em que seus componentes ativos – homens e mulheres – sensibilizarem-se com as questões sociais tão gritantes em nosso cotidiano. Pensando assim, uma educação voltada para a sensibilidade faz-se imprescindível, revelando mais uma vez a importância da consolidação de espaços de acesso à dança e à arte de maneira geral.

É através de um processo de conscientização do valor do ser humano e das relações entre eles que se conseguirá diminuir de maneira significativa os avassaladores índices de desigualdade entre os seres humanos.

Nesta linha de pensamento, o presente estudo limita-se apenas em diagnosticar uma realidade e relatar uma experiência positiva, fornecendo assim um prisma de possibilidades para o desenvolvimento de programas que — diferentemente dos encontrados habitualmente na dança — olhem com mais cuidado e carinho para o homem no mundo.

Que a experiência dançARTEante possa alavancar outras muitas possibilidades e que espaços para a apreciação da arte transformem-se em constantes manifestações. Para ilustrar este indicativo, leia-se BARRETO (1999b: 68):

No projeto aprendemos muito... Mergulhamos mais fundo em nós mesmos, olhamos com mais atenção para as outras pessoas com as quais convivemos, percebemos com maior sensibilidades os estímulos aos quais estamos expostos, ouvimos com maior precisão a voz do mundo em que vivemos. Aprendemos coisas que dissemos aqui e outras que só saberemos dançar... dançARTEar.

Que o mundo possa dançar em conjunto, que a dança da vida de cada um possa ser bailada ao som das melhores canções.

Que a dança assuma com clareza o papel de construtora de um diferente amanhã.

Que faça-se da dança uma ferramenta no surgimento de fendas em meio a tantas portas fechadas nestes tempos de indústria cultural e reprodução como tônica dominante.

Que construam-se espaços em que a dança possa falar e em que se possa ouvir dança, fruindo, apreciando e crescendo com ela ...

Que a dança seja educação e que a educação se faça dançante. Que se faça dançARTEante...

Onde? Em qualquer lugar.

Para quem? Para os seres humanos que são — sem exceção — potencialmente ávidos de estesia.

Que todos tenham fome de dança... e sejam saciados...

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. e MASETO, M. T. **O professor universitário em aula**. MG Editoras Associadas – 1997.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Dissertação de Mestrado, FEF-Unicamp, Campinas, SP: 1998.

_____. **Projeto dançARTEando...** . Curitiba: UFPR, 1999a. (Mimeografado)

_____. **Projeto dançARTEando...** . Curitiba: UFPR, 2000a. (Mimeografado)

_____. **Projeto dançARTEando...** . Curitiba: UFPR, 2001a. (Mimeografado)

_____. **Relatório anual do projeto dançARTEando...** Curitiba: UFPR, 1999b. (Mimeografado)

_____. **Relatório anual do projeto dançARTEando...** Curitiba: UFPR, 2000b. (Mimeografado)

_____. **Relatório anual do projeto dançARTEando...** Curitiba: UFPR, 2001b. (Mimeografado)

BOFF, L. **O despertar da águia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

_____. **A águia e a galinha**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

_____. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução (5ª a 8ª Séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. (Tradução de Beatriz Cannabrava), São Paulo: Summus, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64

DIEZ, C. L. F. **Corpo disciplinarizado, corpo hedonista e corpo sem órgãos.** In: Simpósio Genealogia da PUC/Pr, 1999.

DIEZ, C. L. F. e HORN, G. B. **A construção do texto acadêmico: manual para a elaboração de projeto e monografia.** Curitiba: 2002.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **O que é beleza.** 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DUARTE, R. (Org.) **O belo autônomo: textos clássicos de estética.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). **As luzes da arte.** Belo Horizonte: Ópera Prima, 1999.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

FREI BETO. **Políticas do corpo.** Revista MOTRIVIVÊNCIA, Ano XI, no. 15. Florianópolis/Sc: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000b.

_____. **Como deixar-se moldar pelo sistema.** Revista Caros Amigos, Ano IV, no. 42. São Paulo/Sp: Editora Casa Amarela, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

GAMA, L. R. **Impressões culturais no corpo que dança.** In: Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambú/MG: 2002.

GARAUDY, R. **Dançar a vida.** 5ª Edição. (tradução de Antônio Guimarães filho e Glória Mariani). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

JUSTINO, M. **Festival de inverno da UFPR: 11 anos de cultura, arte e cidadania.** Curitiba: UFPR/PROEC, 2002.

KUNZ, E. **A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino.** In: Revista Motrivivência. Florianópolis – Sc – 1999.

LABAN. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna.** (tradução de Maria da Conceição Parayba Campos), São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I. A. **Corpo, dança e educação contemporânea**. Revista Pro-posições, Vol. 9, no. 02. São Paulo/SP: Editora Casa Amarela, 1998.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, C. **A dança: Um fundamento essencial na educação Física Escolar**, Monografia de Especialização, DEF-UFPr, 1995.

MERLEAU-PONTY. **O homem e a comunicação**. Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro: Ed. Edições Bloch, 1974.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, C. M. e SILVA, A. M. **Reflexões sobre a filosofia de Descartes: subsídios para compreender as relações entre corpo e educação**. In: Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambú/MG: 2002.

RIBEIRO, L. G. **Os sentidos da dança: uma proposta de apropriação da dança a partir da experiência com o ? POR QUÁ ? Grupo de dança experimental de dança/ESEFFEGO/UEG**. In: Anais do II Seminário de Dança Contemporânea. Belo Horizonte/MG, 2002.

ROCKWELL, E. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em la escuela**. In: ROCKWELL, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre – 1998, p. 233 a 293.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOLZHENITSYN, A. **Uma palavra de verdade**. Trad. Agatha Maria Auesperg. 3 ed. São Paulo: Ed. Hemus, 1972.

TARKOVSKIAEI, A.A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

TOUCHARD, Pierre-Aimé. **O teatro e a angústia dos homens**. Trad. Pedro Paulo de Sena Madureira; Bruno Palma. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1970.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre – 1998, p. 27 a 51.

REFERÊNCIAS IMAGÉTICAS

ABRIL CULTURAL. **Gênios da pintura: Portinari**. São Paulo: [s.d.]

BARDI (org). **Enciclopédia da pintura modernista brasileira**. São Paulo: Pactual, [s.d.]

BARTHOLOMEUSZ, Tessa, "Pina". <http://www.artsontour.com/totheworld> Download em 22/01/2003.

CARAS. **Enciclopédia multimídia da arte universal**. V.10. Surreantismo, arte abstrata e arte pop. São Paulo: Alfabeta, 1999. (cd room)

CARAS. **Enciclopédia multimídia da arte universal**. V.8. Romantismo, modernismo e impressionismo. . São Paulo: Alfabeta, 1999. (cd room)

CARAS. **Enciclopédia multimídia da arte universal**. V.9. Expressionismo, cubismo, futurismo e dadaísmo. São Paulo: Alfabeta, 1999. (cd room)

DIAMANG. **Cuamatas**. <http://www.diamang.com/diamang/Lunda/povo/habitacao/cuamatos/2.htm>. Download em jan. 2003.

MASP, Museu de Arte de São Paulo. **Camille Claudel**. <http://www.masp.org.br>

OLGA'S GALLERY. **Artists by Name**. <http://www.abcgallery.com/index.html>. Download em jan. 2003.

PASSOS, Duane. **Quasar Cia de Dança**. <http://www.quasarcia dedanca.com.br>, download em 03/12/2002.

PETRILLIO, Mila. **Quasar Cia de Dança**. <http://www.quasarcia dedanca.com.br>, download em 03/12/2002.

PINK FLOYD. **The wall**. <http://www.thewall.com/momentary>. Download em dez. 2002.

PRASLEY, B. **Bryan Prasley fotografer**. prophoto.com.br. Download em jan. 2003.

SALGADO, S. **Crianças**. <http://www.zaz.com.br/sebastiao salgado/migrations/p/p ChildrenFS.html>. Download em jan. 2003.

SALGADO, S. **Exodus**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SANZ, H. **The impact of war on children**. <http://www.hernansanz.net/children-in-war/machel/photo1.htm>. Download em jan. 2003.

VIEHOF, Jochen. **Pina**. <http://www.plectur.stanford.edu/lectures/bausch>. download em 22/01/2003.

ANEXOS

ANEXO 1: Cartaz e Fotos da Mostra 1





ANEXO 2: Cartaz e Fotos da Mostra 2

PROJETO dançaARTEando

DEF-PROLICEN-UFPR

II MOSTRA DE DANÇA: ESPAÇO DE APRECIÇÃO

DANÇA UNIVERSIDADE: VOCÊ TEM FOME DE QUE?

22 DE OUTUBRO

20:00hs

TEATRO DA REITORIA

ingresso: 1 Kg de alimento
não perecível (por pessoa)







ANEXO 3: Cartaz e fotos da Mostra 3

PROJETO dançARTEando

DEF-PROLICEN-UFPR

III MOSTRA DE DANÇA:
ESPAÇO DE APRECIÇÃO

DANÇA UNIVERSIDADE:
VOCÊ TEM FOME DE QUE?

11 DE DEZEMBRO de 2000
20:00hs

TEATRO DA REITORIA

Ingresso: 1 Kg de alimento
não perecível (por pessoa)

Desenho feito por Jessica Andrade - 10 anos,
integrante do Grupo Olinda da Dança da E.M. Dona Luiza

Desenho





ANEXO 4: Cartaz da Mostra 4

IV Mostra de Dança
Espaço de Apreciação

Projeto dançARTEando
DEF - PROLICEN - UFPR

Dança Universidade: Você tem Fome de Que?

03 de DEZEMBRO de 2001
20:00h
TEATRO DA REITORIA
Ingresso: 1KG DE ALIMENTO
(não perecível, exeto sal)